

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**UMJETNIČKO STVARALAŠTVO U ODGOJU I
OBRAZOVANJU KAO PUT SAMOODREĐIVANJA I
EMANCIPACIJE**

Diplomski rad

Marija Tisanić

Zagreb, 2019.

Sveučilište u zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**UMJETNIČKO STVARALAŠTVO U ODGOJU I OBRAZOVANJU KAO PUT
SAMOODREĐIVANJA I EMANCIPACIJE**

Diplomski rad

Marija Tisanić

Mentor: Dr.sc. Zvonimir Komar

Zagreb, 2019.

Sadržaj

| | |
|--|----|
| Uvod..... | 1 |
| 1. Umjetničko stvaralaštvo kao pedagoški pojam..... | 2 |
| 1.1. Određenje pojma „stvaralaštvo“ te usporedba s pojmom „kreativnost“ | 2 |
| 1.2. Određenje pojma „umjetničko stvaralaštvo“ | 3 |
| 1.3. Određenje modernog pojma prakse i njegova veza s pojmom stvaralaštva | 4 |
| 1.3.1. Razlikovanje modernog pojma „praksa“ od pojma „razum“ | 6 |
| 1.3.2. Razlikovanje modernog pojma „praksa“ od pojma „rad“ | 8 |
| 2. (Umjetničko) stvaralaštvo kao temeljna aktivnost koja određuje čovjekovu bit | 11 |
| 2.1. Određenje čovjeka kao praktičkog bića..... | 11 |
| 2.2. Određenje čovjeka kao povijesnog bića..... | 12 |
| 2.2.1. Razlikovanje evolucije i revolucije | 12 |
| 2.2.2. Razlikovanje percepcije i apercije (svijesti i samosvijesti; refleksije i samorefleksije)..... | 14 |
| 2.2.3. Razlikovanje historije i povijesti (određenje čovjekove „druge prirode“) | 17 |
| 2.3. Određenje čovjeka kao stvaralačkog bića | 19 |
| 3. Svrha umjetničkog stvaralaštva u odnosu prema svrsi odgoja i obrazovanja..... | 21 |
| 3.1. Definiranje odgoja i obrazovanja..... | 21 |
| 3.1.1. Određenje odgoja kao „prijenosa kulture“ | 21 |
| 3.1.2. Određenje odgoja kao „afektivnog učenja“ | 23 |
| 3.1.3. Obrazovanje u kontekstu Hegelove „druge prirode“ | 24 |
| 3.1.4. Određenje odgoja kao „postajanje čovjeka čovjekom“ | 28 |
| 3.1.5. Odgoj shvaćen kao „emancipacijski odgoj“ | 33 |
| 3.2. Određenje pedagogije kao znanosti filozofskog karaktera | 35 |
| 3.2.1. Pedagoško određenje pojmova odgoja i obrazovanja..... | 37 |
| 3.2.2. Obrazovanje (Bildung) kao načelo pedagogije..... | 38 |
| 3.2.3. Obrazovljivost (Bildsamkeit) kao temeljna mogućnost obrazovanja (Bildung) | 41 |
| 3.2.4. Obrazovanje (Bildung) kao transformativni proces | 42 |
| 4. Umjetničko stvaralaštvo u odgoju i obrazovanju kao put samoodređivanja i emancipacije te društvene transformacije | 44 |
| 4.1. Mogućnosti ostvarenja umjetničkog stvaralaštva u odgoju i obrazovanju | 46 |
| 4.2. Primjer uspješnog modela poticanja kreativnosti u nastavi | 49 |
| Zaključak..... | 53 |

Umjetničko stvaralaštvo u odgoju i obrazovanju kao put samoodređivanja i emancipacije

Sažetak

U ovome radu polazi se od samog određivanja čovjekove biti, odnosno onoga što čovjeka čini čovjekom, te se dolazi do zaključka kako je bitna karakteristika koja čovjeka razlikuje od drugih živih bića upravo stvaralaštvo. Također, jedna od temeljnih karakteristika ljudskog bića je odgojivost i obrazovljivost. Ukoliko želimo odgoj i obrazovanje uskladiti sa samom biti čovjeka, odnosno ukoliko težimo istinskom odgoju koji će dovesti do samoodređenja i emancipacije, potrebno ga je utemeljiti u stvaralaštvu. Kako stvaralaštvo predstavlja proizvodnju novoga, ono je uvijek utemeljeno u budućnosti i ono buduće nosi u sebi, pa bi onda i istinski odgoj trebao biti utemeljen u budućnosti. Naime, umjetničko stvaralaštvo jedna je od temeljnih stvari koja sačinjava kulturnu civilizaciju, pa je stoga jedna od ključnih uloga odgoja i obrazovanja omogućiti pojedincima da stvaralačkim činom dospiju do samih sebe, odnosno da se približe cilju samoodređenja i emancipacije. Uz to, promatrajući naše društvo, možemo uočiti kako su promjene sve brže i dinamičnije, pa budući naraštaji jedino vlastitim kreativnim rješenjima mogu odgovoriti na nove zahtjeve koji se pred njih postavljaju. Stoga, osim teorijskog istraživanja odnosa stvaralaštva te odgoja i obrazovanja s čovjekovom biti, ovaj rad naglašava važnost poticanja stvaralačkog izražavanja u odgoju i obrazovanju te donosi konkretne smjernice na koji način se ono može poticati u praksi.

Ključne riječi: čovjek, umjetničko stvaralaštvo, odgoj i obrazovanje, samoodređivanje i emancipacija

Artistic creativity in education as a way of self-determination and emancipation

Abstract

The starting point of this paper is the determination of a human being, that is, what makes a person a human being. It brings us to a conclusion that the essential characteristic which distinguishes people from other living beings is creativity. Also, one of the basic characteristics of a human being is the capability of upbringing and education. If we want to reconcile upbringing and education with the very essence of human being, that is, if we strive for true upbringing that will lead to self-determination and emancipation, it needs to be based on creativity. As creativity is the production of something new, it is always based in the future and carries the future in itself, so true education should be based in the future. As artistic creation is one of the basic components of cultural civilization, one of the key roles of upbringing and education is enabling individuals to reach the ultimate goal of self-determination and emancipation through a creative act. In addition, observing our society, we can see that changes in our environment are becoming faster and more dynamic, so the only way for future generations to respond to new requirements is through the application of their own creative solutions. Therefore, apart from theoretical research about the relationship of creativity and education with human essence, this paper emphasizes the importance of fostering creative expression in education and provides specific guidance on how it can be encouraged in practice.

Key words: human being, artistic creation, education, self-determination and emancipation

Uvod

Proučavanjem relevantne pedagoške literature te pedagoške prakse uočila sam da je umjetničko stvaralaštvo u odgojno-obrazovnom procesu u velikoj mjeri zanemareno te da brojni sudionici odgojno-obrazovnog procesa ne uočavaju, a samim time i ne iskorištavaju njegove dobrobiti za djecu i mlade. Smatram da je prepoznavanje važnosti umjetničkog stvaralaštva za osobni rast i razvoj pojedinca veliki zadatak u današnje vrijeme te da je nužno pronaći njegovo odgovarajuće mjesto unutar odgojno-obrazovnog procesa, imajući pritom na umu temeljni cilj i svrhu odgoja i obrazovanja.

S obzirom da se ovaj rad pokušava približiti otkrivanju temeljnog cilja i svrhe odgoja i obrazovanja, a time i biti samog čovjeka, u velikoj je mjeri utemeljen na filozofiji. Naime, Vuk-Pavlović tvrdi da ne postoji neka posebna metoda pedagoškoga spoznavanja, odnosno metoda pedagogije kao teorije jer pedagogija nije samostalna znanost kojoj bi odgovaralo zasebno, teorijski u sebi jedinstveno područje, nego je ona kao teorija filozofska disciplina (Vuk-Pavlović, 1932). Prema Vuk-Pavloviću (1932), budući da pedagogija nema svoj jednoznačan predmet niti zasebnu metodu spoznavanja, njezino je teorijsko područje znanja vezano na smisao budućnosti, pa je moguća jedino u okviru filozofije, pa je ona, kao sastavni dio filozofije izjednačena s ostalim filozofskim disciplinama. Stoga je, prema Vuk-Pavloviću (1932), pedagogiji kao teoriji mjesto unutar filozofije, pa i problem pedagoške znanosti u svoj svojoj širini i višeznačnosti nije pitanje neke specijalne znanosti, nego se može rješavati tek na širokim osnovama univerzalno postavljene problematike, dakle tek kao filozofski problem što znači da teorijskoj pedagogiji pripada značenje znanosti samo ukoliko je filozofska. Dakle, prema Vuk-Pavloviću (1932), pedagogija kao znanost ne može imati neku zasebnu, od filozofije odijeljenu osnovu, a pedagoška određenja, načela i zahtjevi ne smiju se izvoditi iz nekakvih jednostranih, specijalnih interesa, kao što su na primjer ekonomski ili politički interesi, nego trebaju proizlaziti upravo iz filozofije. (Vuk-Pavlović, 1932)

U radu se polazi od pedagoškog određenja pojmova kao što su umjetničko stvaralaštvo, praksa, i ostali pojmovi koji su ključni za razrađivanje daljnje problematike rada. Zatim se umjetničko stvaralaštvo promatra kao temeljna odrednica koja određuje čovjekovu bit, a odgoj kao proces kojim „čovjek postaje čovjekom“, te se na kraju pokušava objediniti ove pojave i razmotriti mogućnosti umjetničkog stvaralaštva u procesu odgoja i obrazovanja.

1. Umjetničko stvaralaštvo kao pedagoški pojam

1.1. Određenje pojma „stvaralaštvo“ te usporedba s pojmom „kreativnost“

Autori poput Tatarkjevič (1980) smatraju da u antičko doba naziv „stvaralaštvo“ nije postojao ni u filozofiji, ni u teologiji, ni u europskoj umjetnosti. Prema Tatarkjevič (1980), dok Grci uopće nisu imali izraz „stvaralaštvo“, za Rimljane je to bio termin svakodnevnog jezika, pa je „Creator“ značio isto što i otac, a „creator urbis“ isto što i osnivač grada. Tatarkjevič (1980) tvrdi da je pojam „stvaralaštvo“ ušao u europsku kulturu preko religije, odnosno da je od srednjeg vijeka sve do renesanse naziv bio upotrebljavan isključivo u teologiji: „creator“ je bio sinonim Boga. Prema Tatarkjevič (1980) u 19. stoljeću u jezik umjetnosti ulazi termin „stvaratelj“ koji je postao sinonim umjetnika, a formirani su i novi izrazi, pridjev „stvaralački“ i imenica „stvaralaštvo“ koji su upotrebljavani isključivo u odnosu na umjetnike i njihov rad, dok se izraz stvaratelj tek u 20. stoljeću počeo primjenjivati na cijelu ljudsku kulturu. Tatarkjevič (1980) tvrdi da danas raspolazemo mnogim izrazima istog korijena, s analognim smislom: stvaratelj, stvaralački, stvarati, stvaralaštvo, pri čemu pojam „stvaralaštvo“ označava i proces koji se odvija u stvarateljevom umu i proizvod tog procesa, nosno tvrdi da prema današnjem shvaćanju, pojam stvaralaštvo obuhvaća ljudske djelatnosti i proizvode svake vrste, umjetničke, znanstvene i tehnološke. (Tatarkjevič, 1980)

S obzirom na brojne definicije i višeznačnost pojma kreativnost i na činjenicu da se taj pojam često koristi kao istoznačnica pojma stvaralaštva, u radu se navodi nekoliko određenja pojma kreativnosti kako bi se razjasnila njezina određenja te diferencirala u odnosu na pojam stvaralaštva.

Jukić preuzima Klaićevu definiciju, prema kojoj je „kreativnost (lat. creare – stvoriti, sazdati) – „stvaralaštvo, tvoračka sposobnost, radna energija” (Klaić, 1990, 750, prema Jukić, 2010, 293). Jedna od definicija pod kreativnošću podrazumijeva „takvo stvaralaštvo kojim se stvara nešto novo, drugačije od dotadašnjeg, koje uključuje rješavanje problema na svoj način, otkrivanje do tada nepoznatog“ (Ozimec, 1987, 88, prema Solomanji, Bognar, 2008, 88). Ipak, Jukić tvrdi da bi zajednička definicija kreativnosti, koja obuhvaća različita gledišta, mogla glasiti da je „kreativnost sposobnost svakog pojedinca da proizvodi određenu novinu na već postojeće stanje, bilo u materijalnoj ili duhovnoj sferi rješenja (ideje, umjetnički oblici, teorije ili proizvodi), da

je ta novina originalna, ekonomska i primjenjiva unutar određenoga socijalnoga konteksta te da je pozitivno usmjerena“ (Isaksen, 1994, prema Jukić, 2010, 293). Ili pojednostavljeno, kreativnost je osnovna ljudska potreba za novinama (Piirto, 2004, prema Jukić, 2010, 293).

U praksi se kreativnost često upotrebljava u dva značenja: kreativnost kao stvaralaštvo, tj. stvaranje novih i originalnih proizvoda u važnim područjima ljudske djelatnosti, ili kreativnost kao osobina ili skup osobina koje će omogućiti, potaknuti, izazvati kreativni produkt. (Čudina-Obradović, 1991., prema Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007, 135)

Kako je rad pedagoške tematike, unatoč vrlo sličnim određenjima pojmova stvaralaštva i kreativnosti, u većini slučajeva bit će upotrijebljen filozofski pojam stvaralaštva, dok se pojam kreativnosti koristi u onim dijelovima rada u kojima se navode konkretnije smjernice vezane uz odgojno-obrazovni proces, s obzirom da su se autori navedeni u ovome radu (kao na primjer Torrance, 1974, prema Bognar, 2012, 16; Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007; Koludrović, Reić Ercegovac, 2010) koji su proučavali provedbu stvaralaštva u odgojnom-obrazovnom procesu, koristili pojmom kreativnosti.

1.2. Određenje pojma „umjetničko stvaralaštvo“

Kada govorimo o proizvodnji, najčešće se misli na materijalnu proizvodnju, pri čemu se često zaboravlja duhovna proizvodnja, što je zapravo samo druga strana iste stvari. Isto se događa i s pojmom prakse, što se očituje razdvajanjem manualnog rada od intelektualnog. Teškoće se javljaju kada su u pitanju umjetnost i umjetničko stvaralaštvo. (Kangrga, 1984)

S obzirom da se u današnje vrijeme praksa smatra stvaralaštvom, sve dok se apstraktno govori o umjetnosti kao stvaralaštvu ili kao umjetničkom stvaralaštvu – oni se smatraju specifičnim oblikom prakse, pa je moguće govoriti i o umjetničkoj praksi. No, bez obzira što se umjetnost smatra bitnim momentom ili čak biti stvaralaštva, odnosno stvaralačke prakse, problem nastaje pri pokušaju konkretiziranja takvog stava. Praksu smo skloni nazivati umjetnošću, odnosno umjetničkim stvaralaštvom, dok umjetničko djelo (kao što je npr. pjesma) ne nazivamo praksom. Jedan od razloga za to je utjecaj starogrčke tradicije gdje je umjetnost pripadala poiesisu, a ne praxisu, odnosno poietičkoj,

a ne praktičkog spoznaji. Kako je za Aristotela pojam praxisa predstavljao interakciju pojedinaca, odnosno su-djelovanje kao međusobno odnošenje vezano uz etiku (učenje vrlina), ekonomiku (upravljanje i gospodarenje ukućanima) i politiku, odnosno moralno-socijalno-političko odnošenje, on je pod praxisom mislio na praktičko djelovanje koje je usmjereno realiziranju sretnog života, pri čemu Aristotel život određuje kao djelovanje (praxis), a ne kao stvaranje (poiesis) (Kangrga, 1984). Ipak, tim je pojmovima zajedničko „da se odnose na ono što može da bude i drugačije (jer i odnošenje među ljudima može da bude drukčije, kao što i iz umjetničkog stvaralaštva proizlazi nešto novo kao to drukčije)“ (Kangrga, 1984, 28). Aristotel, naime, pojam praxisa jasno odvađa od pojma poiesisa stoga što je nemoguće govoriti o proizvođenju života u čijoj osnovi leži rad kao predmetno prerađivanje i prisvajanje prirode, gdje se čovjeka shvaća kao prirodno biće koje je već dano u svojoj dovršenosti i savršenosti (Kangrga, 1984). Međutim, obrat u biti praxisa zbiva se ne samo praktičkim određenjem teorije koja ide u smjeru svoje realizacije, nego još više poistovjećivanjem praxisa i poiesisa, pri čemu u samom određenju modernog pojma prakse poiesis dobiva ne samo konstitutivni nego i dominantni karakter. Naime, artikulirajući pojam prakse, Kangrga (1984, 82) navodi da „poiesis određuje praxis, to jest poietička, dakle stvaralačko-proizvođačka djelatnost određuje čovjekovo djelovanje kao praktičko odnošenje među ljudima (=društveno-ekonomsko-politički, a onda i ljudski odnosi)“. (Kangrga, 1984)

Pojam koji bi u moderno doba bio najbliži pojmu prakse je samodjelatnost, „koji ovdje ima identično značenje sa pojmom samosvijesti ili slobode (a ujedno i s određenjima: samoodjelovljenje, samopotvrđenje i samoodređenje)“, stoga bi se umjetnička djela (kao npr. pjesma, simfonija, slika) lakše mogla shvatiti kao proizvod samodjelatnosti, nego prakse i praktičke djelatnosti (Kangrga, 1984, 88).

1.3. Određenje modernog pojma prakse i njegova veza s pojmom stvaralaštva

Manfred Riedel (prema Kangrgi, 1984) uočava obrat u današnjem poimanju pojma prakse, od tradicionalnog aristotelovskog pojma praxisa kao moralnog su-odnošenja, odnosno međuljudskog djelovanja, preko Kantovog i Fichteovog određenja kao unutrašnjeg djelovanja moralne subjektivnosti koja naspram sebe ima samo svoju vlastitu osjetilnost, dok Hegel (prema Kangrgi, 1984) praktičko suodnošenje vidi kao odnos čovjeka i prirode, subjekta i objekta, onoga Ja i Ne-Ja.

Kangrga (1984) tvrdi da je stari antički pojam prakse, prema Aristotelu, bio označen pojmom „praxis“, dok su u klasičnoj njemačkoj filozofiji u pojmu prakse sadržana tri pojma antičkih grčkih filozofa, koje su označili kao tehne, poesis i praxis. No, prema Kangrgi (1984), novi pojam prakse nije puka suma tih triju grčkih određenja, stoga što unosi i sadrži značenje koje nadilazi i premašuje sve ono što je bilo mišljeno i određeno pojmovima tehne, poesis i praxis, te tvrdi da novi pojam prakse sadrži i theoriu. Također, novom pojmu prakse, osim što sadržava jedinstvo četiriju grčkih momenata (praxis, poesis, tehne i theoria), pripada i dimenzija vremena, „koja se sada pojavljuje kao povijesno događanje“, odnosno produktivno ljudsko vrijeme te označava revoluciju (Kangrga, 1984, 21). Objašnjenje za to daje Marx određujući praksu kao „stvaralačku samodjelatnost“ (prema Kangrga, 1984, 56). Stoga novi pojam prakse ne može označavati vanvremensko djelovanje, nego se može reći da označava „samodjelatnost proizvođenja i uspostavljanja čovjekova bitka i njega samoga kao posebnog, otvorenog ljudskog bića, a time i otvaranje događanja njegova vlastitog svijeta“ pri čemu se misli na revolucionarno-kritičku praksu gdje je samodjelatnost mišljena kao samosvrha (Kangrga, 1984, 52).

Razlika između četiriju određenja (praxis, poesis, tehne, theoria) zapravo potječe iz određenja čovjeka kao bitno prirodnog bića (Kangrga, 1984). Dok je pojam poesis predstavljao proizvođenje i stvaranje, tehne je predstavljao umijeće kao zanat (upravo time Kant uočava razliku između tehne i poesisa po tome što se tehne kao zanatski rad može naučiti, ali se ne može umjetnički stvarati) (Kangrga, 1984). U odnosu na tradicionalni pojam prakse, moderni pojam prakse podrazumijeva jedinstvo s teorijom, koja je jedan od oblika i bitna sastavnica prakse (Kangrga, 1984). Praksa se u moderno doba promatra kao djelovanje usmjereno na prirodu, odnosno obrađivanje, izrađivanje, opredmećivanje, sa svrhom proizvodnje materijalnih dobara za zadovoljenje čovjekovih potreba, čime se ujedno proizvodi i čovjek sam, dakle promatra se kao djelovanje koje je postavljanje i proizvođenje (poesis) sebe i svog svijeta, ali i kao djelovanje koje svojom proizvodilačkom usmjerenošću uvelike određuje i međuljudske odnose (što se prije označavalo pojmom praxisa). U tom modernom pojmu prakse, isprepliću se dakle praxis „kao osnovni društveno-ekonomski odnos“, karakterističan za dosadašnju historiju klasne borbe i poesis „(proizvođenje, stvaranje, 'obrađivanje' stvari – Hegel, naročito tzv. materijalna proizvodnja, odnosno rad)“ (Kangrga, 1984, 108). Moderni pojam prakse

mišljen je kao djelovanje „koje *ne ide* po liniji tehne kao specifičnog načina *znanja* (= *episteme*, koje *nije* poiesis, proizvođenje), dakle ne u smislu one djelatnosti kojoj se 'cilj' ili 'svrha' (rađenja već unaprijed zna, i to što se zna ima se napraviti, zgotoviti, pripremiti itd.)“ (Kangrga, 1984, 108), dakle ne promatra se kao djelovanje čiji su cilj ili svrha unaprijed poznati, nego kao djelovanje u kojemu je sam taj djelatnik cilj ili svrha, odnosno smisao. (Kangrga, 1984)

Kangrga objašnjava:

„On djeluje tako i radi toga, da bi u radnji, u procesu djelovanja kao proizvođenja, u toj djelatnosti odjelovio, objektivirao, opredmetio, uspostavio, realizirao, potvrdio i osmislio dakle: revolucionirao *samoga sebe* kao poetičko biće, a time ujedno i *svoj svijet* (otvorenost tog svijeta kao uspostavljenog duhovnog mediuma ili odnosa u horizontu slobode) (...). To je djelovanje kao dopiranje do „punkta“ vlastite samosvijesti, samoosvješćivanja, identiteta sa samim sobom, do istinskog povijesnog subjekt-objekta (Fichte i Hegel) kao postignute ljudske smislenosti i zadovoljenja („sreće”); to (...) jest djelovanje kao proces prekoračivanja granice i „nadoknađivanja” bitnog nedostatka konačnog bića, *proces postajanja čovjeka čovjekom* što i nije ništa drugo do *povijest sama*, dakle svagda historijski specifično *povijesno događanje* (= produktivno smisleno vrijeme) (...)“ (Kangrga, 1984, 109)

Na kraju Kangrga (1984) zaključuje kako je potrebno razlikovati ne samo antički grčki, Aristotelov pojam praxisa od modernog pojma prakse kao misaonog jedinstva pojmova tehne-poiesis-praxis-theoria-vrijeme, koji označava povijesno događanje te djelatnost kao samosvrhu, već i da je potrebno razlikovati moderni smisao i značenje pojma praksa od pojmova razuma i rada.

1.3.1. Razlikovanje modernog pojma „praksa“ od pojma „razum“

Kangrga (1984) tvrdi kako je jedan od pojmova koji se koristi za um istovjetan s pojmom razuma, nous, dok razlikovanje uma od razuma potječe od Aristotelovog izdvajanja čisto receptivne misaone moći (nous padhetikos) od oblikovno-djelatne moći (nous poietikos). Takvo je shvaćanje ključno za razumijevanje pojma stvaralaštva, odnosno čovjekove stvaralačke moći koja ga razlikuje od drugih živih bića. Važnost i funkciju razuma Kant objašnjava pojmom spontanosti te Kangrga (1984) objašnjava da jedinstvo triju grčkih pojmova (praxis, poiesis, tehne) pronalazimo upravo u Kantovom pojmu spontanosti. Naime, Kant (prema Kangrga, 1984) tvrdi da do povezivanja raznovrsnosti ne može doći putem osjetila, odnosno opažanjem, nego putem razuma, procesom sinteze, koja se odvija praktičkim činom pomoću mašte, pri čemu se omogućuje

jedan svijet koji pomoću djelatnosti razuma to tek postaje. Pritom se naglašava važnost razuma, dakle onog teorijskog, pomoću kojeg je spontanost kao jedinstvo praxisa, poiesisa i tehne uopće moguća. Ukoliko pak praksu shvaćamo kao revolucionarni čin proizvođenja čovjeka i njegovog vlastitog svijeta, podrazumijeva se nužnost uključivanja dimenzije vremena. Kangrga (1984) to objašnjava na sljedeći način:

„Stoga je ta spontanost kao slobodni čin i kao apsolutno uspostavljanje i (maštovito) započinjanje svog vlastitog svijeta ujedno omogućavanje i samih onih triju oblika odnosa koji ne iscrpljuju sve dimenzije, horizont i bogatstvo sadržaja i formi svijeta, budući da je tu pored njih na djelu i ono teorijsko, bez kojega je ta prevratničko-revolucionarna povijesna praksa kao svjesna djelatnost (=samodjelatnost = sloboda) nezamisliva. A budući da je ovdje kao ono bitno na djelu baš to proizvođenje vlastitog svijeta, kao povijesni proces njegova postajanja, kao i samo proizvođenje čovjeka, vrijeme se ovdje pokazuje kao najdublja srž modernog pojma prakse, kao njegov bitni konstituens, naime: ono i jest, odnosno: postaje sama ta praksa.” (Kangrga, 1984,22)

Spontanost Za Kanta predstavlja teorijsko-praktičko jedinstvo, budući da ju određuje i kao inteligenciju i kao slobodu, te zajedno s Fichteom tome dodaje moć uobrazilje koju naziva produktivnom, odnosno stvaralačkom „(dakle maštu koja odgovara Aristotelovom pojmu poiesisa kao stvaralačke djelatnosti, naročito umjetničkom stvaralaštvu)” (prema Kangrga, 1984, 22), dok je pojam tehne u moderno vrijeme označen pojmom znanosti koja obilježava znanstveno-tehničku dominaciju nad prirodom, uključujući i ljudsku prirodu, pa se može raspravljati i o tome je li u tom pojmu sadržan i moderni pojam politike.

Prema Kangrgi (1984) novovjekovni spoznajno-teorijski pogled na svijet očituje se u prevlasti razuma, odnosno postvarenosti subjekta spoznaje i djelovanja i njemu suprotstavljenog objekta koji se promatra kao sredstvo manipulacije prirodom i čovjekom te njegovim socijalno-ekonomsko-političkim odnosima i životom. No, Kant pod pojmom razuma ne podrazumijeva teorijski određeni razum, nego um koji je praktički, odnosno „stvaralačko-proizvodilački organ proizvodnje svog vlastitog predmeta” (Kangrga, 1984, 43), te uz praktički um veže pojam slobode koju je odredio kao „moć da neki događaj započne sam od sebe” (Kangrga, 1984, 44). Fichte pak, polazeći od Kantovog praktičkog uma, objašnjava razliku između razuma i uma gdje razum kao temelj teorijsko-znanstvene spoznaje analizira ono što je um sintetizirao (prema Kangrga, 1984). Budući da razum analizira ono već gotovo i dano, nismo svjesni vlastite moći produkcije tih stvari. Na kraju

Kangrga zaključuje kako „tek spoznajući samoga sebe (um) spoznajemo i vanjske stvari (razum)” (Kangrga, 1984, 45).

Dok je razum svijest usmjerena na ono izvanjsko, um je samosvijest koja je okrenuta u svoju unutrašnjost te je njezin predmet svijest sama, pri čemu se razum odnosi na ono teorijsko, dok se um odnosi na ono praktičko. Takav odnos, temeljen na Hegelovom shvaćanju jedinstva teorije i prakse vodi do formiranja modernog pojma prakse pri čemu Hegel ono praktičko, smatra povijesno određenim, odnosno u smislu modernog pojma prakse kao jedinstvo praxisa, poiesisa, tehne i theorie, gdje je dodan i element produktivnog vremena kao povijesnog života (Kangrga, 1984). Taj zaključak Hegel temelji na tvrdnji da „ono što već jest ne može biti istinito budući da se istina (tj. istinski ljudski opstanak u svom vlastitom svijetu) mora tek proizvesti i uspostaviti” (Kangrga, 1984, 44). Kangrga (1984, 45) objašnjava: „Istina je neodvojiva od odluke na istinu i za slobodu, a to proizlazi iz rečenog praktičkoga karaktera uma koji je time bitno emancipatorski usmjeren, jer proizlazi iz istovjetnosti samosvijesti i slobode (kao samodjelatnosti)”. Kangrga (1984) naglašava i specifični novovjekovni pojam ratio-a, odnosno uma/razuma koji se zbog karakteristika operativnosti i instrumentalnosti, odnosno tehničkog manipuliranja čovjekom i svijetom kao objektom, potpuno razlikuje od Kantovog emancipatorskog pojma praktičkog uma.

1.3.2. Razlikovanje modernog pojma „praksa“ od pojma „rad“

Razlikovanje modernog pojma prakse od pojma rada nužno je za razumijevanje i određivanje same biti stvaralačke djelatnosti stoga što je temeljna odrednica stvaralaštva sloboda. No, dok stvaralaštvo ima svrhu u sebi samome, kod otuđenog rada je svrha pretvorena u sredstvo, te stoga otuđeni rad, za razliku od stvaralaštva ne može biti put samoodređivanja i emancipacije.

Kangrga (1984, 74) spominje Marxovu kritičku analizu specifičnog historijskog oblika prakse kao otuđenog rada usmjerenog na produkciju i reprodukciju života radi ostvarivanja viška vrijednosti (i profita), „u kojem leži dehumanizacija čovjeka kao stvaralačkog i samostvaralačkog bića revolucionarne prakse”. Rad je, za Marxa, otuđeni rad koji prema Fichteu funkcionira po principu samoodržanja, gdje je samosvrha pretvorena u sredstvo pri čemu čovjek prestaje biti samosvjesno biće te tvrdi da: „Carstvo slobode počinje u stvari tek tamo gdje prestaje rad koji je određen nevoljom i vanjskom

svrsishodnošću...” (Marx, 1948, 756, prema Kangrga, 1984, 83). Dakle, ukoliko rad shvatimo kao otuđeni rad, ne možemo u njemu pronaći temelje za samooslobođenje. O istinskoj slobodi možemo govoriti tek tamo gdje ljudsko djelovanje ima svrhu u sebi samome, a takvo djelovanje je praktičko stvaranje sebe i svog svijeta. Marxovo određenje pojma rada kao „akta otuđenja praktičke ljudske djelatnosti” ili „negativnog oblika samodjelatnosti” (Kangrga, 1984, 61) stoga ne može voditi prema slobodi jer je samosvrha ovdje pretvorena u sredstvo.

Govoreći o pojmu rada, Kangrga (1984) postavlja pitanje o podrijetlu određenja pojmova radnog i slobodnog vremena, odnosno postavlja pitanje kako i kada su ta određenja uopće moguća te propituje bit radnog i slobodnog vremena i smisao te podjele i navodi: „U pojmu *radnog* vremena impliciran je (upravo: dijalektički) već i pojam *slobodnog* vremena, a time i vremena *kao takvog*” (Kangrga, 1984, 399). Govoreći o problemima slobodnog vremena, Heintel (prema Kangrga 1984) kaže da slobodno vrijeme nije apsolutna suprotnost radu, nego njegova nužna nadopuna, koja razvija čovjekovu bit. Ukoliko zanemarimo ovu tvrdnju, s jedne strane otuđenje rada ostaje neriješeno, a s druge strane slobodno vrijeme ne dopijeva do svog istinskog razvitka te se tada čovjeku u radu uskraćuje ispunjenje, dok ga slobodno vrijeme tjera u dosadu. Kangrga (1984, 419) dalje naglašava Fichteove, Hegelove i Marxove stavove: „*Samo s naporom, stvaralačkom mukom i neprekidnim „radom” kako na drugome („materijalu”), tako i prije svega na samome sebi (na svom duhu) postaje se čovjekom!*” Dakle, potrebno je djelatnost rada (praksu rada) usmjerenu na čisto samoodržanje podići na razinu “*samodjelatnosti kao samosvrhe* (Fichte: slobode kao samosvijesti), to jest da mu *vrijeme* doista znači *vlastiti život*, a život istinsko ljudsko vrijeme njegova stvaralačkog samopotvrđivanja, radosti i sreće” (Kangrga, 1984, 417).

Međutim, Kangrga (1984) naglašava da Marx utemeljenje ljudskog roda ne shvaća samo i jedino pomoću rada, isto kao što ni samoproizvodnju ljudskog roda ne svodi na rad stoga što govori o proizvodnji umjetničkog predmeta i publici koja je tom proizvodnjom proizvedena za uživanje u tim umjetničkim predmetima, „tj. u samoj umjetnosti i kao procesu proizvodnja (od strane umjetnika) i kao umjetničkim djelu (za publiku). Jer, instrumentalni bi rad bio „prekratak” za ovo što je primjereno proizvodnji (ili samodjelatnosti, ili praksi)!” (Kangrga, 1984, 68).

„Stoga proizvodnja proizvodi ne samo predmet potrošnje, nego i način potrošnje, *ne samo objektivno, nego i subjektivno*. Proizvodnja, dakle, stvara potrošača...; potrošnja je čak i kao nagon posredovana predmetom. Potreba, što je ona za njim osjeća, stvorena je njegovim opažanjem. *Umjetnički predmet* – a isto tako svaki drugi proizvod – *stvara publiku koja ima smisla za umjetnost i koja je sposobna da uživa u ljepoti*. Stoga proizvodnja proizvodi ne samo predmet za subjekt, nego i subjekta za predmet.” (Marx, 1953, 13-14, prema Kangrga, 1984, 67)

Ovdje je bitno uočiti da Marx misli na proizvodnje koje ima svrhu u sebi samome i kojim, osim što čovjek stvara proizvode, istovremeno stvara i sebe samoga. To povijesno postajanje čovjeka čovjekom zahtijeva neprekidan historijski napor kako bi se proizvodnja robe pretvorila u proizvodnju slobodnog vremena (Kangrga, 1984). Na taj način omogućuje se slobodan razvitak individualnosti, za što Marx tvrdi kako nije dovoljna samo redukcija potrebnog radnog vremena kako bi se stvorio višak rada, “*već uopće redukcija potrebnog rada društva na minimum*, čemu tada odgovara umjetničko, znanstveno itd. razvijanje individuâ zahvaljujući *za sve njih oslobođenom vremenu i stvorenim sredstvima*” (Heintel, 1967, 293-294, prema Kangrga, 1984, 418-419).

2. (Umjetničko) stvaralaštvo kao temeljna aktivnost koja određuje čovjekovu bit

2.1. Određenje čovjeka kao praktičkog bića

Bitna razlika između životinje i čovjeka je u tome što je životinja djelatna, dok jedino čovjek može biti samodjelatan, odnosno praktičko biće: „Praktičko proizvođenje predmetnog svijeta, preradba anorganske prirode jest potvrđivanje čovjeka kao svjesnoga generičkog bića (...)” (Marx, Engels, 203, prema Kangrga, 89). Ovdje se misli na proizvodnju radi proizvodnje, u povijesnom smislu postajanja čovjeka čovjekom, gdje je proizvođenje kao praksa čovjekova bit „pa je riječ o samoodjelovljenju ili samopotvrđenju svoje biti ili ljudske prirode, u procesu koji je povijesno događanje ili ljudsko produktivno vrijeme kao vremenovanje” (Kangrga, 1984, 84). Iz toga proizlazi Marxovo „određenje pojma proizvodnje kao samodjelatnosti ili prakse”, gdje je i neko umjetničko djelo moguće shvatiti kao proizvod praktičkog čina jer su tada i djelatnost i proizvod djelatnosti oslobođeni svake fizičke potrebe (Kangrga, 1984, 90). „U tom su smislu ne samo poezija, muzika, kiparstvo, slikarstvo itd. nego i teorija ujedno najviši oblik prakse!“ (Kangrga, 1984, 90). Dakle, moderno je poimanje prakse kao stvaralačke samodjelatnosti gdje „čovjekova svrha (kao samosvrha) leži u samoproizvođenju ljudskog bića” (Kangrga, 1984, 82).

Dakle, Kangrga (1984) zaključuje kako se suprotno tvrdnji da se čovjek reproducira u svojoj već danoj određenosti, proizvodnja, odnosno praksa, smatraju čovjekovom svrhom i to kao samosvrha, jer upravo pomoću nje čovjek postaje čovjekom, dok priroda i društvo postaju njegov prisvojeni svijet. Kangrga, objašnjavajući Fichtea, navodi i da: „Jedini istinski smisao ili samosvrha čovjekova postajanja jest i može biti *dospijevanje do sebe sama (...)*” (Kangrga, 1984, 80).

Novi pojam prakse označava, dakle, uspostavljanje sebe i svijeta činom samoproizvođenja, pomoću kojega tek postaju čovjek i njegov svijet bez unaprijed ili izvana dane ili postavljene svrhe ili cilja koji bi tim činom trebali biti postignuti, već upravo radi samoga čina samoproizvođenja kojim se postaje čovjekom, gdje je jedina svrha i cilj stizanje k sebi samome. Kangrga (1984) navodi kako

(...) u tom „događanju-vremenu-postajanju-uspostavljanju-osmišljavanju *kao jedinom istinskom ljudskom vremenu (...)* može biti tada i u svakidašnjem životu (a ne samo u umjetnosti, filozofiji, znanosti itd.) moment stvaralaštva u kojem čovjek postaje čovjekom, pa se taj čin, ili to proizvođenje, ili samopostajanje, ili samopotvrđivanje, ili samoosjećanje može nazvati – *čovjekovanjem* = ljudskim vremenovanjem! A to je jedini

istinski „poziv” čovjekov, što ga on ima „vršiti” ili „izvršavati” u svom životu. Ako pak to nije ili ne čini, onda nastupa gubljenje svoje vlastite biti (= povijesnosti).” (Kangrga, 1984, 288-289)

2.2. Određenje čovjeka kao povijesnog bića

Određenje čovjeka kao povijesnog bića prikazano je pomoću ključnih odrednica kojima se čovjek razlikuje od drugih vrsta, prije svega pomoću pojmova revolucije i evolucije, zatim pomoću pojmova percepcije i apercepcije (svijesti i samosvijesti; refleksije i samorefleksije), te objašnjenjem razlike između pojmova historije i povijesti. Razlikovanjem navedenih pojmova otkriva se temeljna odrednica koja određuje čovjekovu bit, dakle proizvođenje svog vlastitog svijeta stvaralačkim činom, čime upravo započinje povijesno vrijeme kao istinsko ljudsko događanje.

Ukoliko čovjeka smatramo povijesnim bićem, tada možemo reći da je revolucija, koja diskontinuirano započinje uvijek iznova čovjekovom (stvaralačkom) djelatnošću, tj. proizvođenjem sebe i svog svijeta u istom aktu pokretačka snaga povijesti kojom se omogućuje istinski život čovjeka kao stvaralačkog bića. Pasivnu usmjerenost bića na ono izvanjsko potrebno je prekinuti, odnosno kontinuitet vremena treba se zaustaviti kako bi čovjek sam sebi postao predmetom samosvijesti. Tim pounutrenjem prekida se linearno trajanje protoka stvari radi njih sami i započinje vrijeme kao povijesno ljudsko događanje. Odnosno, vlastitim čovjekovim pounutrenjem događa se dakle povijesno vraćanje čovjeka kao čovjeka u samoga sebe, u svoju unutrašnjost, a ukoliko čovjek želi dospjeti do svog samoodređenja i samooslobođenja, njegov je povijesni zadatak da pomoću vlastite samodjelatnosti od čovjeka vrste (historije) dospije do čovjeka roda (povijesti).

2.2.1. Razlikovanje evolucije i revolucije

Proučavajući unutrašnji odnos kontinuiteta, povijesti i vremena, Lowith (1961, 189, prema Kangrga, 1984, 128) postavlja pitanje je li moguće sebi predstaviti povijest kao jedan kontinuirani proces nekog pravolinijskog napredovanja bez početka i kraja, s obzirom da se kontinuitet može zbiljski pokazati samo pod pretpostavkom nekog kretanja koje je bez početka i kraja. Zatim Lowith (prema Kangrga, 1984, 128) zaključuje da povijest ne može biti kontinuirani proces bez početka i kraja “nego upravo diskontinuirano (s prekidom) započinje uvijek iznova čovjekovom (stvaralačkom) djelatnošću, tj. proizvođenjem sebe i svog svijeta u istom aktu. Kangrga (1984) to objašnjava na sljedeći način:

"Vrijeme je moguće samo po principu diskontinuiteta, prekida, proboja, to jest obnavljanog i izazvanog početka, dakle razlike koje je sadržana u djelatnosti (aktivitetu, činu, djelu) konačnog bića, iz koje ili po kojoj proizlazi nešto različito, drugo, drugačije, novo, smisleno, što još nije i što, kao osobno i neponovljivo, još bitno nije bilo. Utoliko je ono i – stvaralaštvo!" (Kangrga, 1984, 139)

Taj diskontinuitet proizlazi upravo iz praktičko-povijesnog čina (Kangrga, 1984, 221):

„Praksa = stvaralaštvo = samodjelatnost = revolucija. Stoga: idealitet svijeta = idealitet vremena = istinsko ljudsko događanje = postajanje čovjeka čovjekom (postajanje prirode ljudskom prirodom) = povijest kao povijesni čin i njegovo odjelovljenje u tzv. vanjskim uvjetima i predmetima za zadovoljenje ljudskih potreba. Dakle: *samostvaranje ili stvaralaštvo ili revolucija kao samoužitak = jedina svrha (samosvrha)*.” (Kangrga, 1984, 110)

Marx praksu shvaća kao revoluciju, koja je prema njemu „pokretačka snaga povijesti“: revolucija predstavlja napredak te se kao „povijesni kvalitativni skok, bitno razlikuje od 'progresivnog' historijskoga kretanja naprijed” (Kangrga, 1984, 385). Revolucija radikalno prekida to 'progresivno' kretanje naprijed kako bi omogućila „istinski ljudski progres“, odnosno istinski život čovjeka kao stvaralačkog bića (Kangrga, 1984, 385). Stoga bez revolucije progres (napredak) nije niti moguć, jer progres ne predstavlja „neko puko pravolinijsko 'poboljšanje' života, neki kvantitativno-jednosmjerni kontinuitet napretka, nego djelatno-produktivni, praktičko-povijesni, diskontinuirano-kvalitativni revolucionarni 'skok'” (Kangrga, 1984, 383). I Jameson (1974, 246-266, prema Kangrga, 1984, 131) govori o razlici „između trajnosti i revolucije, između društvenog običaja i promene, između kontinuiteta i naglog kidanja niti”, pri čemu misli na revolucionarni trenutak i diskontinuitet te tvrdi da upravo „*revolucionarni diskontinuum*” ukida razliku između stvarnog života i čistog postojanja. Tek pomoću revolucije može čovjek doći do samoga sebe:

„Jer, najveći je čovjekov napor upravo u tom dospijevanju do samoga sebe kao samosvjesnog bića, što i izražava ono Ja = Ja, koje to tek treba da postane! Tek time on, naime, postaje i može da postane i – revolucionaran (to jest, primjeren re-evoluciji kao svom iskonu)“ (Kangrga, 1984, 152).

Riedel (prema Kangrga, 1984) naglašava utjecaj darwinističke teorije na moderno građansko poimanje napretka na način da su ljudi skloni povijest poimati kao linearan prirodan proces. Stoga, govoreći o razlici između pojmova evolucije i revolucije, Kangrga kritizira Bergsonove stavove o mogućnosti čovjekove evolucije:

„Evolucija je svagda samo produživanje prošlog u sadašnjem, i uvijek iznova to isto, pa se tu *nikad ništa bitno novo* neće i ne može dogoditi! (...) Evolucija pa mislila se ona bilo kako, ako se držimo onoga što se tim pojmom *može* iskazati, a da ne govorimo o nečemu, čak i bitno, *drugome*, nikad *nije stvaralaštvo*, jer stvaralaštvo je *diskontinuitet* i *re-evolucija*! Darwin stoga ima pravo kad govori o evoluciji vrste (životinja ili biljaka), ali *nema* evolucije čovjeka *kao* čovjeka. On od svog početka (a tu je njegov povijesno-vremenski početak *uopće* moguć!) mora re-evoluirati, da bi se i samo održao, a onda i *kao čovjek* živio. Re-evolucija znači pak *pro-izvodnju* sebe, sredstava za život, svog života, svog svijeta kao povijesti, a to ujedno znači i vremena kao svog ljudskog, ljudski otvorena „prostora” ili dimenzije za tu istu proizvodnju (Marx), da bi se na koncu, na jednom stupnju historijskog razvoja, samo to postojanje čovjeka kao samopostajanje postavilo, pojavilo i živjelo kao jedna svrha ili – samosvrha života! Evoluirati se može i po nečemu drugome (a zapravo i primarno po vanjskome *uvjetu*), a re-evoluirati jedino po sebi samome (po slobodnu čin). Stoga upravo povijesni čin i djelo jest taj prekid (životinjske) evolucije i apsolutni početak (= sloboda) čovjeka i njegova svijeta koji postaju i sve više jesu to *vrijeme sâmô kao istinski život*.” (Kangrga, 1984, 219-220)

Kako Kangrga (1984) dalje objašnjava, kod prekida vremena kao trenutka ili događaja radi se o “*praktičko-poietičkom činu, stvaralaštvu, povijesno-vremenskom događanju kao samodjelatnosti i samoosmišljavanju svog života. Nije dakle riječ o evoluciji, nego revoluciji*“. (Kangrga, 1984, 221).

2.2.2. *Razlikovanje percepcije i apercepcije (svijesti i samosvijesti; refleksije i samorefleksije)*

Određenje čovjeka kao povijesnog bića, koje se od drugih živih bića razlikuje upravo po tome što stvaralačkim činom osmišljava i proizvodi svoj život objašnjeno je u nastavku rada pomoću pojmova percepcije i apercepcije (svijesti i samosvijesti; refleksije i samorefleksije). Ti su pojmovi ključni u razumijevanju onoga što čovjeka čini čovjekom i što određuje njegovu bit. Naime, temeljna odrednica čovjeka je mogućnost da upravo prekidom kontinuiteta, stvaralačkim činom proizvodi sam svoje povijesno vrijeme, zbog čega ga i nazivamo povijesnim bićem. Stoga i možemo reći da je početak povijesti označio upravo taj diskontinuitet koji omogućuje pogled čovjeka u vlastitu unutrašnjost, i pomoću kojeg čovjek stvaralačkim činom samoproizvodi sebe i svoj svijet.

Naime, Kangrga (1984) navodi kako je kod Leibniza početak vremena označila distinkcija između pojmova percepcija i apercepcija, pomoću kojih on objašnjava razliku između čovjeka i drugih živih bića tvrdeći da, dok percepciju imaju sve monade, apercepcija je svojstvena samo razvijenim monadama, odnosno čovjeku:

„Percepcijom (ili zamjedbom, opažajem) možemo percipirati ili opaziti (zamijetiti, dokučiti) samo ono što postoji, kreće se, odvija se, ili zbiva *oko* nas, *pred* nama ili *izvan* nas, ali – što se našeg problema ovdje tiče – *nikada* njome ne možemo dospjeti do nečega takvog kao što je „percipiranje ili opažanje vremena”, budući da se vrijeme kao *događanje* (a ovdje možemo kazati i: samoproizvođenje, samopostavljanje kao samouspostavljanje, ili jednostavno: samopostajanje kao povijesni čin i proces) subjektiviteta ili unutrašnjosti osobnosti, a to znači svagda zgušnjavanje i ukrštavanje prošlosti i budućnosti u sadašnjem u svakoj konačnoj vlastitosti, *ne može* „percipirati” ili „opaziti”. (Kangrga, 1984, 276-277)

Dakle, prema Kangrgi (1984), Leibniz je svojim određenjem odnosa i razlike između pojmova percepcija i apercepcija, odnosno svijesti i samosvijesti (refleksije i samorefleksije) proturječio principu kontinuiteta budući da je iskazao princip diskontinuiteta kao izvor istinskog pojma vremena. Gurtwisch, objašnjavajući shvaćanje Leibnizove percepcije i apercepcije ističe da je ono po čemu se čovjek razlikuje od životnije „upravo *samosvijest*, dakle sposobnost za refleksiju, odnosno, mogućnost da se opažaji predstave (predodžbe) ne samo *imaju*, nego da ih mi u sebi *primjećujemo*, *potvrđujemo i tako osiguramo*“ (Kangrga, 1984, 139). Time je omogućena drugačija interpretacija tradicionalnog određenja čovjeka kao „animal rationale” jer se bit onog ratio u čovjeku premješta u mogućnost refleksije i samosvijesti. Glockner pak određuje shvaćanje pojma refleksije u Leibniza kao odjelovljenje ljudskog duha usmjereno na vlastitu subjektivnu svijest, odnosno prekid pravolinijskog postupanja i skretanje prema unutra, do kojeg dolazi kada čovjek sam sebi postaje predmetom, dok kod Lockea refleksija znači samoopažanje te je ravnopravan izvor iskustva kao i onaj usmjeren prema van (Kangrga, 1984). Leibniz je dakle napravio razliku između pojmova senzacije (osjeta) i refleksije, gdje ono nesvjesno u ponašanju duše označava kao percepciju, a onu svijest koja je već samosvijest, nazvao je apercepcijom (Kangrga, 1984).

Leibniz dakle životinjama pripisuje moć predočivanja, odnosno određenu percepciju ili svijest koja nije svjesna sebe, „(i *zato* ostaje na životinjskom nivou)”, a to se na specifičan odnosi i na „još-ne-samo-svjesno ljudsko biće u njegovoj usmjerenosti na ono izvanjsko što ga bitno određuje”, što Leibniz naziva „prirodnom harmonijom percepcije (životinjske duše)“, koja se prekida onog trena kada se pomoću apercepcije taj kontinuitet sukcesivnosti perceptivnih stanja pred-stavi, pred-oči, reflektira ili pojmi, dakle postavi kao svoj vlastiti predmet (kad čovjek postane svojim vlastitim predmetom refleksije), pri čemu je upravo *dis*-kontinuitet najneposrednije na djelu“ (Kangrga, 1984,

145). Ta percepcija, koja označava pasivnu usmjerenost na ono izvanjsko mora se prekinuti, odnosno kontinuitet vremena treba se zaustaviti kako bi čovjek sam sebi postao predmetom samosvijesti. Tim pounutrenjem prekida se linearno trajanje protoka stvari radi njih sami i započinje vrijeme kao povijesno ljudsko događanje. „Biti dakle *u* vremenu ili *kao* vrijeme znači tek biti ili moći biti sâm sa sobom kao samodjelatno, sabrano, samosvjesno, smisleno (= slobodno) ljudsko biće” (Kangrga, 1984, 276-277). A percepcija je, dakle prema Leibnizu, samosvijest, odnosno diskontinuirani čin koji zaustavlja i poremećuje kontinuirani tok predstavljanja vanjskih stvari na stupnju i s gledišta percepcije – svijesti (Kangrga, 1984). Pojmom apersepcije dogodio se, dakle, obrat od apstraktne svjesne prirodne izvanjskosti prema vlastitoj unutrašnjosti. Tim pounutrenjem dolazi do prekida vanjskog protoka stvari u vječnosti istoga i ponavljanoga i njegovo „zaustavljanje, ulaženje u sebe, pri čemu se sad *puko kretanje* izvanjskih stvari pretvara u unutrašnje (duševno, duhovno, ljudsko, dakle upravo vremensko) *događanje*“ (Kangrga, 1984, 144). Tim se činom pounutrenja zbiva dakle povijesno vraćanje čovjeka kao čovjeka u samoga sebe, u svoju unutrašnjost, i sada tek oblikovanu i konkretiziranu individualnost, osobnost i posebnost subjektiviteta koji postaje „samosvrha ovog povijesnog događanja” (Kangrga, 1984, 146). Stoga Kangrga (1984) tvrdi da se iz Leibnizove teorije može zaključiti kako se spoznaja biti stvari zbiva upravo ulaženjem u unutrašnjost *spoznavalačkog subjekta* kojim se on *pretvara u osobnost*, a nije samo određen onim izvanjskim jer, dok svijest imaju i životinje, samosvijest prema samome sebi i vanjskome svijetu posjeduje samo čovjek. I upravo tim pounutrenjem (ulaženjem u svoj unutarnji svijet) i započinjanjem svog vlastitog povijesnog vremena, čovjek prekida vanjski prirodni kontinuitet pomoću diskontinuiteta samospoznaje (čime spoznaje sebe kao svijet i svijet kao samoga sebe) (Kangrga, 1984). Hegel pak tvrdi da se duh mora „otuđiti“, napustiti svoju individualnu svijest i upoznati se s drugima, jer tek u interakciji s drugima individualni subjekt može doseći nivo samosvijesti – koja za Hegela označava sposobnost spoznavanja sebe u drugome (Zovko, 2014).

Na temelju navedenoga, Fichte je, koristeći se Kantovim stavovima zaključio kako „samospoznaja (samorefleksija) omogućuje spoznaju (odnosno: „Samosvijest omogućuje svijest!”), te na kraju Kangrga zaključuje kako: „*Vrijeme (= povijest) omogućuje bitak*” (Kangrga, 1984, 142). Time dolazimo do pitanja određenja same ljudske prirode:

„Naime, „raspon” između životinje i čovjeka jest upravo historijski proces pretvaranja čovjeka kao vrste u univerzalno biće roda, i tu leži npr. Marxovo određenje „istinske antropološke prirode čovjekove” koja je proizvod historije. No, pojam historije ima svoju prirodosnu konotaciju u određenju njezine samoniklosti, u kojoj pak vremena *još nema* pa život (bitak) živi i misli po principu prostora (u vječnosti trajanja). Vrijeme dakle tu i jeste, realno jeste *puko trajanje* i – govoreći sad s Leibnizom ostaje u horizontu („predmet”) *percepcije*, a to odmah znači: izvan samosvijesti i samoosvješćivanja.” (Kangrga, 1984, 147-148)

Kako Kangrga dalje objašnjava, samosvijest je po Fichteu mišljena kao produktivna djelatnost koja uspostavlja čitav svijet, dakle kao samodjelatnost:

„Jer, prije svega, samosvijest (kao ono prethodno praktički-moralno sumišljeno bezuvjetno, neuvjetovano, slobodno, sintetizirajuće, a onda i proizvodilačko, stvaralačko, omogućivalačko ili samodjelatno) mišljena je ovdje kao *jedina istinska aktivnosti*, kao *produktivna djelatnost* koja uspostavlja čitav svijet (vlastitih objekata djelatnosti), jer je *apsolutna spontanost*. Pojam samosvijesti kao samodjelatnosti mišljen je spekulativno-povijesno ne više u horizontu *odnosa* (subjekta i objekta, u kojem su onda oni već dani *kao takvi*), nego *produkcije* (subjekt-objekta), a to onda znači već jednog novog, *uspostavljena svijeta*. Stoga se tek time u Fichteovu pojmu samosvijesti nalazi sada (i „otvara se”) *dimenzija vremena*, to jest *prvo* istinsko određenje vremena kao samodjelatnosti, to jest kao *autentičnog ljudskog događanja* (proizvođenje svijeta i sebe u njemu u jednom i jedinstvenom činu u horizontu povijesnog vremena). A to znači: otvaranje vremena *kao takvoga*.” (Kangrga, 1984, 166)

2.2.3. Razlikovanje historije i povijesti (određenje čovjekove „druge prirode“)

Upravo je određenje čovjeka kao povijesnog bića ono što ga razlikuje od drugih živih bića. Kako je povijesnost moguća samo po slobodi i kao sloboda, ukoliko čovjek želi dospjeti do svog samoodređenja i samooslobođenja, njegov je povijesni zadatak da pomoću vlastite samodjelatnosti od čovjeka vrste (historije) dospije do čovjeka roda (povijesti). Za razliku od ostalih bića koja preživljavaju preko zakona nužnosti, čovjek nastoji zadovoljiti potrebe, a to je moguće jedino ako je usmjeren prema budućnosti. U tome vidimo razliku između historije, u kojoj vrijeme jednostavno prolazi, i povijesti, gdje pomoću diskontinuiteta čovjek sam stvara svoju historiziranu „druhu prirodu“, a time ujedno i proizvodi samoga sebe.

Fichte (prema Kangrga, 1984, 167) određuje razliku između povijesnoga i historijskoga, gdje čovjek vrste predstavlja on historijsko, dok se čovjekom roda postaje povijesnim, samosvjesnim činom:

„Fichte to sebi objašnjava postojanjem *dviju vrsta ljudi* u (historiji). Međutim, nije riječ o razlici *dviju vrsta* ljudi, nego o razlici između čovjeka vrste i čovjeka roda, a to je upravo *povijesna* razlika. Čovjek *vrste* (historije) treba da se svojom samodjelatnošću dovine do čovjeka *roda* (povijesti), i to je njegov *kako povijesni zadatak*, tako ih *historijska sudbina*, jer, on nije naprosto, svojim pukim rođenjem, to jest u historiji kao općoj, apstraktnoj i

pretpostavci povijesnoga ili općoj genezi roda, nego to tek treba da postane (povijesnim, samosvjesnim činom).“ (Kangrga, 1984, 316).

Kangrga (1984) dalje objašnjava kako ta povijesnost zapravo predstavlja čovjekovu samosvijest kao samodjelatnost ili slobodu, jer povijesnost je moguća samo po slobodi i kao sloboda:

„Ako je naime samosvijest bit *stvari*, kako i koliko li je ona tek bit *povijesne* stvari, koju čovjek proizvodi u najdoslovnijem smislu riječi! A to bi onda značilo dalje: *Povijesnost* = *samosvijest*! Samosvijest je pak samospoznaja kao samodjelatnost, dakle: *sloboda*. Izlazi da je povijesnost moguća samo *po* slobodi i *kao* sloboda, a sloboda se pojavljuje samo u *rasponu* ili *napetosti* između bitka i trebanja (onoga što jest i onoga što bi trebalo da bude).“ (Kangrga, 1984, 320-321)

Za razliku od historije, povijest je moguća samo pomoću dimenzije budućnosti, jer upravo budućnost omogućuje zadovoljenje čovjekove potrebe. Kako je čovjek nedostatno biće, okrenuto je budućnosti, te pomoću re-evolucije treba iznova postajati kako bi se iz čovjeka vrste (historije) samodjelatnošću izdigao do čovjeka roda (povijesti):

Raspon između (već *ljudski* oblikovane) potrebe i njezina *zadovoljenja* jeste dimenzija (otvaranje) *budućnosti*. Time potreba (*nedostatak*, ono bitno pripadno konačnom biću kao takvom) i njezino zadovoljenje već nadolazi iz budućnosti. Ona *jest* (kao taj nedostatak), a *sredstvo* njezina zadovoljenja *još nije*. Ono tek *treba da se* namakne („sutra“, „poslije“, iza ovog „sada“). (...) Zato što je čovjek po svojoj prirodi (= biti) nedostatno biće, čovjek „ima“ ili bolje: jest budućnost (= bitno budućnosno biće kao otvorenost za ono utopično još-nije), ili povijest kao povijesni čin koji otvara polje njegove mogućnosti, time što *neprekidno* (a to i jeste upravo stalno *prekidanje* s postojećim bitkom kao pukim nedostatkom) iznova *treba da* postaje, ili da se samo održi u onome što već jest (produkcija i reprodukcija ne više kao – životinjska – evolucija, nego baš kao re-evolucija). Povijesno je tako, za razliku od gotova historijskog, *bitno buduće*. (Kangrga, 1984, 172-173)

Kangrga (1984) objašnjava značenje pojma povijesnosti kao vlastite mogućnosti čovjeka gdje on s jedne strane proizvodi povijest, dok je s druge strane njegov život i moguć jedino kao ta historizirana, „druga priroda“.

"Budući da čovjek *proizvodi* povijest (historiju) kao svoje uvjete života, u kojima se onda *povratno* oblikuje kao to konkretno historijsko biće, čitav je njegov život *tek moguć* kao ta 'historizirana priroda' (ili tzv. 'druga priroda'), a time i do svojih najdubljih intimnih dubina prožet povijesnošću kao vlastitom mogućnošću.“ (Kangrga, 1984, 207)

Odnos historije i povijesti, Kangrga (1984) na kraju označava razlikom između sljedećih pojmova:

- a) „svijesti i samosvijesti
- b) djelatnosti i samodjelatnosti
- c) nužnosti i slobode
- d) vrste i roda
- e) klasnog i besklasnog bića

- f) povijesti kao *procesualnosti i vremenitosti* nasuprot historiji kao *strukтури* (...)“ (Kangrga, 1984, 366)

2.3. Određenje čovjeka kao stvaralačkog bića

Kako je već navedno, stvaralaštvo je temeljna djelatnost kojom čovjek spoznaje sam sebe i dolazi do slobode. Stoga se još jednom naglašava određenje čovjeka kao stvaralačkog bića koje slobodnim stvaralačkim činom proizvodi povijesno (produktivno) vrijeme. To je vrlo bitno naglastiti jer, ukoliko vrijeme promatramo samo kao nešto što protječe izvan čovjeka, čovjek tada nema osjećaj mogućnosti utjecaja na vanjske događaje, nego ih pripisuje sudbini. On tada to vrijeme ne doživljava kao svoje vlastito vrijeme jer ga još nije zaustavio i pronašao u sebi, za njega stvari prirodno protječu i ponavljaju se bez bitnog značenja te je tada čovjeku sve što se sa njim događa ili njemu dogodi razumljivo samo po sebi, a čovjek onda misli da i ne može biti drugačije (Kangrga, 1984). Ljudsko vrijeme, dakle, ne teče samo po sebi, nego mora biti uvijek iznova proizvedeno iz čovjekove unutrašnjosti:

„Nije svatko i nismo uvijek u vremenu kao istinskom događanju (ili: čovjekovanju!). To znači da ono nije svakoj duši primjereno, niti u svako doba da bude na nivou samosvijesti ili u vremenu. Čovjek je to samo u svojim „najboljim trenucima“. Paradigma je za to upravo – stvaralaštvo (bilo koje vrste) koje i jeste – kao i sama srž modernog pojma prakse – moguće u onim momentima što se obično nazivaju „inspiracijom“, ali im je svagda ujedno potreban napor, rad, zalaganje, upornost itd., ali i „prirodna predispozicija“ (u smislu Kantova određenja genija!).“ (Kangrga, 1984, 150)

„Početak vremena leži dakle u unutrašnjosti subjektiviteta) i time se po prvi puta zbiljski utvrđuje – idealitet vremena kao njegova istinska bit i pravo podrijetlo“ (Kangrga, 1984, 144). Time Leibniz (prema Kangrgi, 1984) ne pokazuje samo razliku između nižih (životinjskih) i viših (ljudskih) duša, nego iskazuje i bitni karakter vremena, odnosno same ljudske prirode. A upravo se time ističe i ljudska kvaliteta (unutrašnjost i subjektivnost) što vodi novom određenju uma „kao eminentno praktičkog, u smislu poetičkog uspostavljanja vlastitog svijeta kao mogućeg intimiziranog čovjekova zavičaja (...)“ (Kangrga, 1984, 141).

Riedel govori o najunutrašnjoj vezi onoga Ja i vremena tvrdeći da se Ja samoosvješćuje u svojoj biti kao vremenitosti, dok je Kant je to pounutrenje objasnio pomoću onoga „Ja mislim“, Fichte pomoću tvrdnje prema kojoj je „Ja = Ja“, a Hegel pomoću pojma vremena, odnosno vremena kao pojma (Kangrga, 1984). Kojève tvrdi da

se upravo eksplicitnim poistovjećivanjem pojma i vremena može objasniti historiju, „tj. egzistenciju čovjeka kojim se smatra svatko od nas, tj. onu *slobodnoga i historijskoga individuuma*” (Kangrga, 1984, 194). Hegel je, dakle, prevladao apsolutnu suprotnost između pojma i vremena pokazavši kako je povijest kao povijesni čin „jedino zbiljsko ukidanje te suprotnosti i *posredovanje* između pojma (duha) i vremena, i njihovo je jedinstvo na taj način u tome da je *čovjek sâm* (u svom svijetu i kao njegov svijet što ga je proizveo i stalno proizvodi) *to realno produktivno povijesno vrijeme!* (Kangrga, 1984, 195). Schelling to objašnjava na način da: „*Vrijeme nije nešto što protječe nezavisno od Ja, nego Ja jest sâm vrijeme pomišljeno u djelatnosti.*” (Schelling, 1965, 125, prema Kangrga, 1984, 178). Marcuse pak, govoreći o Schellingu, zaključuje: „Konačno biće *nema povijest nego jest povijest* (Marcuse, 1968, 63, prema Kangrga, 1984, 178). Fichte zaključuje kako čovjek zapravo sam stvaralačkim činom proizvodi povijest: „(...) *istinski i pravi čovjek sam čini povijest (!)*, ne možda samo ponavljajući ono što je tu već bilo, nego *stvaralački* unoseći u vrijeme nešto *skroz novo.*” (Fichte, 1978, 368, prema Kangrga, 1984, 169). Povijest dakle, uvijek iznova („diskontinuirano-stvaralački“) započinje „čovjekovom proizvodnjom, praksom i spoznajom smisla i tog povijesnog čina i čovjekova proizvoda“ (Kangrga, 1984, 210-211).

Kangrga na kraju naglašava Hegelovu tezu o tome da vrijeme ne postoji izvan čovjeka, što znači da čovjek jest vrijeme, a vrijeme jest čovjek, te zaključuje da izvan povijesti nema prirodnog vremena, odnosno tvrdi da „za čovjeka postoji – budući da ga je on sâm proizveo ili 'otvorio' – *samo povijesno* (produktivno) *vrijeme* koje svoj izvor doista ima u procesu rada, dakle u proizvođenju ili slobodnom stvaralačkom činu (...)“ (Kangrga, 1984, 174).

3. Svrha umjetničkog stvaralaštva u odnosu prema svrsi odgoja i obrazovanja

3.1. Definiranje odgoja i obrazovanja

Ljudsko biće se već pri rođenju razlikuje od životinje upravo po svojoj neodređenosti, otvorenosti, neopremljenosti za život, pa je stoga nužno upućeno na odgoj. To znači da odgoj sam po sebi nije nešto čemu bi se dijete moglo bitno opirati, ali se može opirati onom odgoju koji iskorištava njegove moći, a da istovremeno ne zadovoljava njegove potrebe. (Polić, 1990). Stoga se preko raznih definicija odgoja, pokušava pronaći ona koja će biti u skladu s određenjem čovjekove biti. Najprije se prikazuje određenje odgoja kao prijenosa kulture s jedne generacije na drugu, što je u prošlosti bila tradicionalno prihvaćena definicija kojom se čovjeka promatra kao pasivno biće uz jedinu ulogu „prijenosa“. S druge strane, navodi se određenje odgoja kao afektivnog učenja, čime se zanemaruje čovjekova aktivna uloga, smatrajući ga prirodnim bićem. Zatim se objašnjava obrazovanje koje Hegel naziva „drugom prirodom“, gdje se obrazovanje promatra kao proces kojim se prevladava ta prirodna samovoljnost. Na kraju se odgoj definira kao postajanje čovjeka čovjekom, čime se ostvaruje čovjekova temeljna bit, te odgoj shvaćen kao emancipacijski odgoj aktivnih subjekata koji zajednički sudjeluju u procesu samooslobođenja.

3.1.1. Određenje odgoja kao „prijenosa kulture“

Pri pokušaju definiranja pojmova odgoj i obrazovanje, Vukasović daje tradicionalnu definiciju tvrdeći kako je „glavni smisao odgoja prijenos prethodnih iskustava čovječanstva na nove naraštaje“ (Vukasović, 1989, prema Bognar, 2015). Međutim, takvo definiranje pojmova odgoja i obrazovanja nije pedagoški valjano stoga što se oni promatraju kao statične pojave te su kod Vukasovića postavljeni dogmatski i vanvremenski, umjesto da se polazi od samog pitanja određenja čovjekove biti. No, prema Vukasoviću, odgoj kao viši rodni pojam, obuhvaća i tri subordinirana pojma – odgoj u užem značenju, obrazovanje i nastavu: odgoj u užem smislu usmjeren je na izgrađivanje i oblikovanje ličnosti i karaktera, obrazovanje je „proces usvajanja znanja, umijeća i navika, što je osnova za izgrađivanje znanstvenog pogleda na svijet, za povezivanje znanja s praktičnom profesionalnom djelatnošću i za izgrađivanje sposobnosti za samoobrazovanje“, dok se odgoj kao planski, organizirani proces, u nastavi ostvaruje na temelju nastavnih planova i programa (Vukasović, 1989, 11, prema

Bognar 2015, 20). Odgoj je, prema Vukasoviću, utemeljen u vrijednostima koje predstavljaju ciljeve, ideale, odnosno krajnje svrhe ljudskih nastojanja te ih dijeli na generičke – općeljudske vrijednosti, društvene i personalne vrijednosti i raspoređuje hijerarhijski tako da su na vrhu piramide univerzalne vrijednosti, zatim ih slijede društvene vrijednosti koje su vezane uz život određenog društva i na kraju personalne koje su dio osobnog života (Vukasović, 1989, prema Bognar, 2015).

Međutim, vezano uz Vukasovićeva određenja odgoja, Bognar (2015) navodi nekoliko problema koji se odnose na promatranje odgoja kao vrijednosne kategorije, ali i naglašavanje normativne funkcije pedagogije kao znanosti o odgoju.

Prvi se problem odnosi na tvrdnju o postojanju općeljudskih vrijednosti, te Bognar (2015) tvrdi da nije jasno po kojem kriteriju je Vukasović određene vrijednosti odredio kao univerzalne i općeljudske jer su, prema Bognarovom mišljenju, vrijednosti zapravo povijesno uvjetovane. S obzirom na to da Vukasović pedagogiju promatra kao deskriptivnu i normativnu znanost, tvrdi da je njezina uloga s jedne strane znanstveno istraživanje i spoznavanje o tome što je i kakav je postojeći odgoj, ali da je zadaća pedagogije potraga za znanstveno utemeljenim odgovorom na pitanje kakav on treba biti da bi omogućio optimalno učinkovito ostvarivanje temeljne svrhe odgajanja, zbog čega smatra da je potrebno odrediti temeljne vrijednosti koje će se pomoću odgoja prenijeti na mlađe generacije (Bognar, 2015). No Bognar tvrdi da „time odgoj postaje sredstvom za ostvarivanje vanjske, unaprijed zadane svrhe, čime se on pretvara u manipulaciju“ (Bognar, 2015, 22), čime se gubi sama bit odgoja:

„Pri tome se gubi ono ključno za bit odgoja, a to su sloboda i stvaralaštvo. Naime, ako želimo uključiti mlade generacije u (su)stvaranje našeg zajedničkog svijeta, moramo im dozvoliti da preuzmu odgovornost za izbor svojih vrijednosti. Ako im oduzmemo tu mogućnost, onda im namećemo određenu ideologiju koristeći ih za svoje ciljeve.“ (Bognar, 2015, 22)

Bognar, naime, tvrdi kako vrijednosti ne bismo trebali smatrati nečim statičnim, unaprijed definiranim, poznatim, univerzalnim, jer iako se može reći da su univerzalne po svojoj formi, nisu univerzalne po svome sadržaju:

„Kao odgajatelji svakako imamo pravo zalagati se za određene vrijednosti, ali ih ni u kojem slučaju ne trebamo smatrati univerzalnim, a time i jedino mogućim. Svatko od nas ima pravo istaknuti svoje vrijednosti i raspravljati o njima s drugim ljudima, a posebno pripadnicima mlađih generacija. Međutim, izbor zajedničkih vrijednosti postiže se kroz razgovor i dogovor što uključuje spremnost svih sudionika odgojnog procesa na

modificiranje svojih polaznih vrijednosti, kao i na učenje.“ (B. Bognar i Zovko, 2008; L.Bognar, 2007, prema Bognar, 2015, 23).

Vuk-Pavlović (1932) tvrdi da se budućnost javlja samo tamo gdje postoji težnja za vrijednošću, i tek tamo ona dobiva svoj pravi smisao, stoga se budućnost, kao najviša pedagoška ideja, ostvaruje upravo odgojnom djelatnošću. No, pedagoška funkcija ne daje prednost nekoj određenoj vrijednosti, nego je usmjerena na prisustvo vrijednosti uopće, i kako u njoj živi ljubav prema svemu što svijet i život ispunjava smislom, u mogućnosti je da obuhvati sve stalne vrijednosti te da se odredi u odnosu na prisustvo vrijednosti kao takvih, a ne prema nekoj posebnoj i određenoj vrijednosti (Vuk-Pavlović, 1932). Vuk-Pavlović (1932) objašnjava da upravo zbog tog smjeranja pedagoške funkcije prema budućnosti, dakle prema samom prisustvu vrijednosti, i možemo govoriti o različito usmjerenom odgojnom djelovanju:

I „kao što je primjerice »istina« predmet spoznajnoga valjanja, »dobrota« predmet čudorednoga, 'ljepota' estetskoga, 'svetost' predmet religioznoga valjanja, tako je 'budućnost' predmet pedagoškoga valjanja“ (Vuk-Pavlović, 1932, 30).

„Upravo je ta neka prilagodljivost pedagoške funkcije i takav odnos »budućnosti« prema vrednotama i razlog, zašto se da govoriti primjerice o intelektualnome odgoju (prema istini), o moralnome (prema dobroti i njenoj nazočnosti), o estetskome (prema ljepoti) ili i drukčije određenome.“ (Vuk-Pavlović, 1932, 31)

Isto tako, i svaki odgoj, koji bi bio određen prema stalnoj vrijednosti (npr. fizički, intelektualni, moralni odgoj itd.), može se smatrati odgojem, jedino ukoliko je istovremeno usmjeren prema široj, obuhvatnoj vrijednosnoj cjelini. Inače ne bismo odgajanje mogli smatrati univerzalnom, već samo specijalnom kulturnom praksom, što bi se protivilo biti odgoja kao takvog. (Vuk-Pavlović, 1932)

3.1.2. Određenje odgoja kao „afektivnog učenja“

Pastuović odgoj određuje kao organizirano „afektivno učenje“, a obrazovanje kao „organizirano kognitivno i psihomotoričko učenje“ (Pastuović, 1999, 44, prema Bognar, 2015, 24), dok edukacija za njega obuhvaća odgoj i obrazovanje, odnosno ona je „organizirano (namjerno) učenje spoznajnih, psihomotornih i motivativnih (voljnih) svojstava ličnosti“ (Pastuović, 1999, 47, prema Bognar, 2015, 24).

Bognar (2015) objašnjava kako Pastuović svojim određenjima čovjeka ne shvaća kao slobodno i stvaralačko biće, nego smatra kako je čovjek određen uvjetima u okolini

koji kontroliraju njegovo ponašanje. Stoga Bognar (2015) kritizira Pastuovićevu definiranje odgoja kao organiziranog afektivnog učenja, tvrdeći da ne objašnjava u dovoljnoj mjeri razliku između čovjeka i drugih vrsta, a ta razlika je upravo u ljudskoj sposobnosti stvaranja svoga svijeta, jer će stvaralačka osoba vrlo rijetko biti zadovoljna zatečenim stanjem te njezin cilj nije prihvaćanje takvoga stanja, nego njegova preobrazba. To stvaranje vlastitoga svijeta očituje se pomoću kulture koja iako nas određuje, ne ograničava nas, nego ukazuje na specifičnu ljudsku sposobnost stvaranja vlastitoga svijeta. Stoga Bognar objašnjava:

„To postajanje čovjeka čovjekom (= slobodnim, stvaralačkim, samosvjesnim bićem koje stvara svoj svijet) nije moguće postići bez budućnosne orijentacije koja podrazumijeva usmjerenost na vrijednosti od kojih se Pastuović nastoji ograditi pokušavajući ostati na razini puke znanstvene deskripcije. Međutim, svijet neće biti promijenjen (što je bit našeg postajanja čovjekom) utvrđivanjem zakonitosti u odgoju ili bilo kojoj drugoj čovjekovoj djelatnosti. Svijet možemo promijeniti samo postavljajući ispred sebe vrijednosti za koje zajedno s drugim ljudima vjerujemo da daju smisao našem praktičkom (= stvaralačkom) djelovanju. Ta opredijeljenost za nove vrijednosti vrlo često stavlja stvaratelje u poziciju da se moraju boriti za svoja uvjerenja koja se protive ustaljenom načinu mišljenja i življenja (...)“ (Bognar, 2015, 26)

Na kraju Bognar (2015) zaključuje kako se u oba pristupa se u određenju pojma odgoja ide ispod čovjekovih povijesno dosegnutih mogućnosti. Dakle, određenjem čovjeka kao prirodnoga bića, ali i shvaćanjem odgoja kao isključivog prijenosa univerzalnih vrijednosti s jedne generacije na drugu, čovjeka se promatra kao biće čija je bit unaprijed prirođena. Iako se kulturnim prijenosom odgoj smatra važnom djelatnosti koja omogućuje postajanje čovjeka čovjekom, i ovdje postoji granica koju određuje dosegnuta razina kulture, dakle opet je odgoj određen izvanjskom svrhom.

3.1.3. Obrazovanje u kontekstu Hegelove „druge prirode“

Čovjekova je sloboda tek u epohi moderne omogućila određenje čovjeka kao osobe, pri čemu Hegel naglašava „nadkonfesionalno, individualno i društveno obilježje slobode“ (prema Zovko, 2014, 84). Za Hegela sloboda pojedinca podrazumijeva uvažavanje prava drugog, aktivni angažman i suradnju unutar društvenih organizacija kako bi osoba mogla konkretizirati svoju bitnost, ali i pridržavanje zakona vlastite države, s obzirom da se samoodređenje pojedinca odvija posredovanjem tih institucija složenim procesom komunikacije, pri čemu je ključno uvažavanje prava drugih sudionika na slobodu i jednakost (Zovko, 2014). Te se životne forme etičnosti prisvajaju upravo

procesom edukacije i obrazovanja (Bildung), čime čovjek formira svoju „drugu prirodu“ (Zovko, 2014). Obrazovanje je dakle, prema Hegelu, kompleksni proces koji formira ljudski duh, odnosno „proces formiranja vlastite osobnosti što se jamačno ostvaruje usvajanjem sadržaja kulture, znanja, društvenih konvencija i tehničkih umijeća“ (Zovko, 2014, 83).

Dok prva priroda, prema Hegelu, predstavlja izvorno, prirodno stanje, „druga priroda“ predstavlja dio čovjekove povijesti, koja nastaje prevladavanjem prirodne samovoljnosti, a to se postiže procesom obrazovanja (Zovko, 2014):

„Prirodna volja u kojoj dominiraju nagoni i požude za Hegela je znak needuciranosti i neobrazovanosti, nepoznavanja tj. objektivnoga znanja. Tek nakon sustavnog procesa obrazovanja prirodna volja postaje slobodna na način da odlučuje promišljeno, prudentno i odgovorno. Tek nakon što se uzdigne do statusa općenitosti znanja i obrazovanja volja postaje slobodna ili, Hegelovim riječima, „misleća inteligencija“ jer je samo kao takva istinski slobodna.“ (Zovko, 2014, 85)

Vuk-Pavlović objašnjava kako priroda nema ni prošlost ni budućnost jer u njoj prevladava zakon samoodržanja, a ne težnja za održanjem prisutnosti vrijednosti u čijoj je biti sadržano i ono buduće. Stoga, istjecanjem vremena, priroda nema što dobiti niti izgubiti:

Volja, koja u njoj živi, daleko je od htijenja stalne budućnosti, jer ona ide za samoodržanjem, a ne za održanjem nazočnosti vrednota, do čega upravo stoji ona »budućnost«, u kojoj je moguće imati dioništva, ali i ne imati; tek gdje je sam nagon prirodni, koji je nagon za golim opstankom, što nije o sebi još vrednota, prevladan, gdje je prevladana neumna priroda, tek tamo je prevladano prazno od smisla vrijeme, u kojemu nema vrijednosnih razlika.“ (Vuk-Pavlović, 1932, 27)

Iako je zakon prenošenja vrijednosti prisutan svugdje gdje postoji svijest te mu se sva svjesna bića instinktivno pokoravaju, dokle god on vlada čovjekom kao prirodnim bićem, nije moguće govoriti o stvaranju budućnosti koju određuje život prožet vrijednostima i smislom, nego se ovdje i dalje radi o vanpovijesnom zbivanju. Tek ondje gdje čovjek kao umno biće vrijednosti prenosi svjesno, namjerno i odgovorno, možemo govoriti o djelatnosti odgajanja koja vodi prema cilju čovjekovanja. Rađanje budućnosti moguće je jedino prenošenjem duhovnih vrijednosti s jedne generacije na drugu. „Jer budućnost ne dolazi sama po sebi, nego je budućnost ono „što živeći i doživljujući doista stvaramo“ (Vuk-Pavlović, 1932, 30).

Stoga, ukoliko čovjek kao duhovno biće želi ostvariti budućnost, mora najprije obogatiti svoju sadašnjost vrijednostima „tražeći dodir s onime, što stoji izvan prolaznoga vremena i iznad njega“ (Vuk-Pavlović, 1932, 29). Na taj način čovjek oživljuje sadržaj i smisao budućnosti, za koju možemo reći da je, kao ono što se zahvaća odgojnom djelatnošću, najviša pedagoška ideja (Vuk-Pavlović, 1932):

„Onda pak »budućnost« i nije više prazan vremenski oblik ni pusta riječ, nego je oživljuje sadržaj i smisao. I upravo je po ovome sadržaju i u ovome smislu »budućnost« - ako je razumijemo kao ono, što se zahvaća odgajanjem, što se pogađa odgojnom djelatnošću – *najviša pedagoška ideja*, koja, smjelo bi se reći, sjajem svojih zraka crta trag, po kojemu odgojna djelatnost ima da gradi stalnu stazu i mimo koje ova djelatnost sama niti bi bila moguća niti bi se uopće dala zamisliti.“ (Vuk-Pavlović, 1932, 29)

Prema Vuk-Pavloviću (1932), ukoliko ljudska zajednica želi uistinu oživjeti tu budućnost, ima dvostruki zadatak:

„sva ona istinska i jedina dobra čovječanstva, sve samosvrhovite, bezuvjetno valjane vrijednosti, što se životu očituju nezavisno od htijenja pojedinaca, svesti na primjereni oblik njihove prenosivosti i usvojivosti, da se sigurnom i neograđenom učini mogućnost njihova rasađivanja, i osim toga ne samo ukloniti sve zapreke, nego i stvoriti sve uvjete, koji su nužni, da se ono njihovo rasađivanje zaista bez ostatka dostane svoje konačne svrhe.“ (22-23)

Vuk-Pavlović (1932) tvrdi da su filozofija, umjetnost i znanosti usmjerene na to da sveobuhvatno i cjelovito zahvate i razrade vrijedne sadržaje života pri čemu svaka od njih ima svoj primjereni objektivni izražajni oblik koji omogućuje da se znanje i duh koje sadržavaju, doživljajem prenosi između pojedinaca i naroda, ali i s jednog naraštaja na drugi. Prema Vuku-Pavloviću (1932), za stvaranje nužnih uvjeta za prenošenje tih kulturnih vrijednosti zadužena je upravo država „kao razmjerno najobuhvatnija i najmoćnija današnja javna socijalna organizacija“, dakle on državu smatra sredstvom prenošenja kulturnih vrijednosti (Vuk-Pavlović, 1932, 23).

Kako Zovko (2014) objašnjava, pod „drugom prirodom“ Hegel misli na životni svijet državnih institucija, u kojem sastavni dio čine kultura i umjetnost, a koji je rezultat stvaralaštva ljudskoga duha. Iako očuvanje, prenošenje i nadograđivanje novog znanja na već postojeće, omogućuje upravo tradicija, pomoću procesa obrazovanja, Hegel tvrdi da se prošlost ne može rekonstruirati, nego jedino razumjeti „u misaonom posredovanju sa sadašnjim životom“ (Gadamer, 161, prema Zovko, 2014, 87). Za Hegela taj odnos nije izvanjski, naknadni odnos, nego ga uspoređuje s umjetnošću, odnosno iskustvo

umjetničkog djela objašnjava kao povijest istine različitih pogleda na svijet, koja se odvijala u različitim vremenima, a upravo procesom razumijevanja postaje jedinstvo tradicije koje određuje našu subjektivnost (Zovko, 2014). Gadamer daje hegelovsku definiciju razumijevanja koja označava „stupanje u događanje predaje u kojemu se prošlost i sadašnjost postojano posreduju“ (Gadamer, 274, prema Zovko, 2014). Prisvajanjem tradicija postaje vlastitost stoga što smo razumijevanjem sačuvali, ali i obogatili i promijenili ono posvojeno (Zovko, 2014).

Upravo je sposobnost obrazovanja ono po čemu se čovjek razlikuje od životinje jer pomoću obrazovanja čovjek postaje ono što bi prema svojoj ličnosti trebao biti. „U obrazovanju je na djelu autonomna integracija edukativnih sadržaja koji pridonose individualnom formiranju i sazrijevanju osobe“ (Zovko, 2014, 88). Obrazovanje, dakle, omogućuje čovjekovo samoodređenje te je ključno za formiranje njegove osobnosti, a njegova je svrha razvijanje sposobnosti mudrog odlučivanja, odnosno donošenje zaključaka na temelju širokog spektra prosudbe i vrednovanja stvari i događaja. „Obrazovanje, dakle, podrazumijeva da svaku od stvari trebamo sagledati u njezinom društvenom kontekstu pod aspektom svrhe i funkcionalnosti, posebice u pogledu njezina doprinosa sustavu etičnosti.“ (Zovko, 2014, 88).

Čovjek svoju osobnost postupno formira širenjem vlastitoga horizonta u kojem integrira znanje, normativnost i sustav etičnosti, te se pomoću različitih sposobnosti uzdiže od konkretnog i pojedinačnoga do univerzalnoga. Usvajanjem dostignuća toga objektivnoga duha, odnosno „druge prirode“ koju sačinjavaju etos, kultura, religija, umjetnost i zakonodavstvo, čovjek procesom obrazovanja formira svoj identitet te postaje dio kulturnoga svijeta kojeg unaprjeđuje pomirenjem uma i stvarnosti. (Zovko, 2014)

Filozofi tvrde da je duh koji spoznaje samoga sebe i vrednuje institucionalizirane forme etičnosti, pokretač povijesnoga napretka u pogledu ozbiljenja vlastite slobode i ispunjenja svoje biti, a odgoj ljudskog roda je proces u kojem građanin prepoznaje te istinske vrijednosti te ostvaruje slobodu svoje volje surađujući s drugima unutar institucionaliziranoga sustava etičnosti, koja postupno postaje nova običajnost. Hegel naime tvrdi da dobar građanin nije onaj koji samo izvršava državne zakone, već onaj tko se svojom aktivnošću zalaže za promjenu postojećih zakona na bolje (Zovko, 2014). Zovko (2014) tvrdi da se sustavnom analizom zakona pokazala mogućnost njihovog unaprjeđenja:

„Svaka sustavna analiza zakona pod aspektom univerzalnosti uma otkriva mogućnosti njihova poboljšanja što se pokazalo učinkovitim na primjeru promjene zakona o očuvanju prirode i okoliša, poboljšanju statusa nacionalnih manjina, te prava homoseksualaca u modernim demokratskim društvima.“ (Zovko, 2014, 90)

3.1.4. *Određenje odgoja kao „postajanje čovjeka čovjekom“*

Postoji i definicija u kojoj se tvrdi da je odgoj „specifično ljudska aktivnost u kojoj čovjek postaje čovjekom“ (Polić, 1993; Vukasović, 1989, prema Bognar, 2015, 10), odnosno „cjelokupni proces razvoja čovjeka kao ljudskog bića“ (Bašić, 2000, prema Bognar, 2015, 10).

Određujući razliku između čovjeka i drugih živih bića, Bognar (2015) tvrdi da se ljudska kultura zasniva na stvaralaštvu koje ima svrhu u sebi samome, dakle intrinzično je određeno. To pokazuju pronalasci artefakata čija svrha nije bila primjena sredstava za olakšanje života, odnosno preživljavanje, već isključivo predstavljaju izraz umjetničkog stvaralaštva ljudi. To je dokaz da ljudi ne stvaraju kako bi preživjeli, već žive kako bi stvarali:

»Čovjek je jedini stvor na svijetu, koji se ne zadovoljava samim golim svojim opstankom. Upravo zbog toga i ostavlja životinju i njeno carstvo – pored svega, što ostaje u određenom pravcu i smislu stalno na nj vezan – iza sebe, dok traži načina i mogućnosti, da se izdigne iznad puke ‘vitalnosti’, koliko je biološki ograđena općenito obilježena značajkama svojstvenim samim vegetativno-animalnim očitovanjima... Život naime, u kojemu ne mogu specifične ljudske vrednote doći do nazočnosti, kako bi mu ukazale put i odredile smjer, mora nužno utočiti u pustoš i prazninu bespovijesna vremena (u kojemu se doista i gubi životinja, kao i ono, što je životinjsko na čovjeku), jer nikojem sadašnjem trenutku ne može podati trajanje time, što bi ga činilo podesnim da bude motivom i unutrašnjim osnovom budućega. Bit će pak bez sumnje suglasnosti u tome, da se rečeno uzbiljavanje ili ostvarenje smislonosnih vrijednosti ne dâ nipošto zamisliti mogućim ili primjerenim bez akta ljudskog stvaralaštva.« (Vuk-Pavlović, 2007, 95, prema Bognar, 2015, 12)

Tomasell, Kruger i Ratner (1993, prema Bognar, 2015, 13), odredili su sljedeće značajke po kojima je ljudska kultura specifična:

„1. Sve ljudske kulture imaju određene kulturalne tradicije koje su gotovo svi njeni članovi naučili (npr. jezik ili religijski rituali).

2. Metode koje koriste djeca u usvajanju kulturalnih vještina vrlo su slične metodama koje koriste odrasli. U ponekim situacijama članovi neke zajednice mogu koristiti neke od alata ili postupaka na osobit način, ali kod socijalno-konvencionalnih ponašanja kao što su korištenje jezičnih simbola ili religijskih rituala individualne inovacije i idiosinkratično korištenje nisu ostvarive.

3. Ljudske kulturalne tradicije obično pokazuju akumulaciju modifikacija tijekom generacija (tzv. efekt zapornog mehanizma). To je, dakako, moguće postići samo inovativnošću pojedinaca i grupa koji izlaze izvan okvira postojeće kulture obogaćujući

je novim stvaralačkim djelima.“ (Tomasell, Kruger i Ratner, 1993, prema Bognar, 2015).

Kako je prethodno navedeno, jedna od specifičnosti ljudske vrste je sposobnost stvaranja „kumulativne kulture“, a njezina se specifičnost sastoji u tome da članovi određene kulturne zajednice započinju neku novu praksu koju drugi mogu modificirati, ukoliko se pokaže potrebnim (Bognar, 2015). Tu modificiranu praksu prihvaćaju drugi članovi zajednice, što se onda odgojem prenosi na naredne generacije, koje opet mogu dodatno modificirati praksu preuzetu od svojih prethodnika. „Ta akumulacija modifikacija često se naziva efektom zapornog mehanizma jer svaka od modifikacija može trajati relativno neizmijenjena tijekom nekoliko generacija sve do sljedeće promjene“ (Bognar, 2015, 16).

Bognar (2015) spominje i zajedničku intencionalnost kao bitnu odrednicu po kojoj se čovjek razlikuje od životinje i tvrdi da je upravo ona preduvjet kolektivne intencionalnosti koja je zasnovana na dijeljenju uvjerenja neophodnih za stvaranje socijalnih tvorevina, ali i kako je ona je pretpostavka čovjekove orijentacije na budućnost. „Naime, dogovarajući se oko zajedničkih ciljeva čovjek je usmjeren prema budućnosti, ali ne prema bilo kakvoj budućnosti, već prema vrijednoj budućnosti oko čijeg stvaranja vjerujemo da ima smisla potruditi se“ (Bognar, 2015, 14). „Takva budućnost se rađa samo ondje, gdje postoji težnja za vrednotom; i ona se ispunja smislom samo u nazočnosti vrednote“ (Vuk-Pavlović, 1996, 47, prema Bognar, 2015, 14)

Iako su i druge vrste sposobne stvarati neka inovativna rješenja, za razvijanje „kumulativne kulture“ potrebna su dva preduvjeta: „stvaralaštvo i kulturalna transmisija“ (Bognar, 2015, 16). Tennie, Call i Tomasello (2009, prema Bognar, 2015) ističu tri važna preduvjeta za ostvarivanje kulturalne transmisije: prvi je poučavanje, drugi je potreba za imitacijom, a treći je normativna dimenzija kulturalne predaje. „Važno je ipak naglasiti kako puko osiguravanje kulturalne transmisije teško može dovesti do stvaranja kumulativne kulture za koju je ipak najvažnije stvaralaštvo“ (Bognar, 2015, 17). Stoga nije dovoljno govoriti o samoj kulturnoj predaji, jer bi samim preuzimanjem kulturnih dostignuća prethodnih generacija, ljudska vrsta ostajala uvijek na istoj razini, bez napretka. Zbog toga je ključan faktor ljudske biti korištenje stvaralačkih kapaciteta i stalno nadograđivanje kulturnih dostignuća prethodnih generacija novim, inovativnim

rješenjima. Za postizanje takvog napretka vrlo je bitna suradnja među različitim pojedincima, koju karakterizira usmjerenost prema zajedničkom cilju. (Bognar, 2015)

Vuk-Pavlović (1932) tvrdi da bi sva kulturna djelatnost trebala biti prožeta odgojnim duhom i da sva kulturna dostignuća trebaju biti u skladu s odgojnim namjerama, jer odgoj zahvaća cijelu kulturu i sva njezina područja. No, odgojno djelovanje nije samo po sebi dio povijesti, nego se gradi i stvara, pa je stoga i pedagoška funkcija povijesnotvorna. Vrijednosti, tek u dodiru s vremenom tvore povijest, stoga njihovo prisustvo mora poprimiti konkretne, određene oblike, u kojima će biti povijesno odjelovljene. Odjelovljenje tih vrijednosti nazivamo kulturom, „bilo da se ovi vrijednošću ispunjeni oblici očituju na duševnosti, bilo da izraz svoj nalaze na tvarnosti. Dva naime obraza ima kultura i dvojako se ističe.” (Vuk-Pavlović, 1932, 72). Kultura koja se očituje u duševnosti, pojavljuje se neposrednošću samog doživljaja, ona je dio pojedinca i upravo su pojedinci nositelji te kulture. To je dakle, osobna, subjektivna, unutarnja kultura (Vuk-Pavlović, 1932) . No, budući da doživljaji, kojima se ostvaruje kulturni život, traže što primjereniji i što trajniji izraz, potrebno je da se taj unutarnji oblik veže na tvar:

„Onda na osnovu lične kulture nastaje stvaralačkim činom kultura, za koju bi se smjelo kazati, da jednom izvedena živi nekim svojim životom relativno nezavisnim od pojedinaca, kultura, što u neku ruku izravno ne počiva u licima, nego u stvarima, koje su u suštini izražajne pojave vrijednosna doživljaja, a nose, koliko se vrijednosti na njih prislanjaju, ime dobara. U kulturnim se dobrima upravo taloži vrijednosna svijest.“ (Vuk-Pavlović, 1932, 73)

Kultura izražena u tom obliku više nije osobna, unutarnja, subjektivna, već zajednička, objektivna. Takva kultura ne pripada više samo pojedincu nego cjelokupnoj ljudskoj zajednici, pa ju možemo zvati civilizacijom. Međutim, ta se dva naizgled suprotna očitovanja kulture ne isključuju, nego se međusobno uvjetuju i nadopunjuju, kao što se i pojedinac i zajednica uvjetuju, stoga niti može biti zajednice bez pojedinca, niti pojedinca bez zajednice. Naime, nužna pretpostavka zajednice su pojedinci od kojih se ona sastoji, no mnoštvo pojedinaca samih po sebi ne tvore zajednicu. „Lica ulaze u 'zajednicu' i tvore je tek u povodu *stalne nutarnje povezanosti*, kojoj se opet osnova može tražiti samo u kulturi, u kulturnim saveznostima“ (Vuk-Pavlović, 1932, 75). Stoga, ukoliko zajednicu želimo razlikovati od samog skupa pojedinaca, nužan je uvjet zajednička poveznica, odnosno „duh zajednice“. Taj duh zajednice izražen je u oživljavanju određene kulture i

izgrađivanju njene budućnosti. Kako ni zajednica ne može postojati bez kulture, možemo ju zvati kulturnom zajednicom. (Vuk-Pavlović, 1932)

No, kako bi pojedinac bio više od samog predstavnika vrste ili samog bezličnog dijela skupine, nužno je da se pojedinac sam odredi, da otkrije svoju bit u odnosu na druge pojedince, a to je moguće samo ako su ti pojedinci povezani, ako su oboje pripadnici zajednice. Vuk-Pavlović (1932) stoga objašnjava:

„No osim toga, što lice samo u vidu mnoštva jednako određenih bića tek i dobiva značenje zasebne jedinice, ne da se ono nikada shvatiti možda kao goli primjerak neke vrste ili opet kao puka jedinica u gomili, nego je i nešto drugo i nešto više od toga. Bitno je po nj i značajno, da se njime stavlja ne samo određeno jastvo, nego s ovim u nužnoj svezi i *nerastavljeno djelovna duševnost općenito sposobna da smjera na vrednote i smisao*, po kojoj se lice prema tome smjeranju slobodno, upravo reći *samo iz sebe* određuje.“

Pojedinac i zajednica čine dakle cjelinu koja se nadopunjuje, stoga što pojedinac bez odnosa prema kulturi niti ne može biti dio (kulturne) zajednice, a zajednica je moguća jedino pomoću pojedinaca koji su njen sastavni dio i koji su nositelji i prenositelji vrijednosti, te ih upravo to određuje. Stoga Vuk-Pavlović (1932) objašnjava:

„Samo u okviru kulture može biti kako lica, tako i zajednice. I samo je na osnovu ove okolnosti i samo u ovome smislu i razvitak zajednice *povijest*, naime više, negoli isprazno odmicanje vremena i tok promjena bez cilja. Jer kao što tek ono, što dioništvoje na kulturi, može da ima također dioništva na budućnosti, tako jednako samo ondje, gdje je kultura, može da bude povijesti.“ (Vuk-Pavlović, 1932, 77)

Živi, uzajamni odnos između osobne i zajedničke kulture upućuje na to da kultura nije nešto statično, nego nešto dinamično. Kultura se stalno iznova stvara, razvija i oživljava, i upravo zbog njezine povezanosti s budućnošću, ona upravo stvaralačkim činom postaje povijesna. Kultura je temeljna zadaća ljudskoga života i stoga je jedna od temeljnih pedagoških funkcija oživljavanje te kulture. (Vuk-Pavlović, 1932)

Prema Bognaru (2015), glavna odrednica po kojoj se čovjek razlikuje od drugih vrsta je upravo kultura. To je njegovo vlastito djelo, svijet koji je sam stvorio, a koje mu ujedno služi i kao polazište za daljnje ljudsko djelovanje. No, potrebno je imati na umu da nije dovoljno promatrati odgoj isključivo kao prijenos vrijednosti s jedne generacije na drugu jer se istinski odgoj događa tek tamo gdje postoji stremljenje prema onom budućem. Pritom se na nadolazak budućnosti ne gleda kao na isprazan protok vremena koje će doći samo od sebe, već na onu budućnost koju čovjek svojim stvaralaštvom treba

opredmetiti. Tek se tada može govoriti o istinskom ljudskom povijesnom vremenu, pomoću kojega se određuje čovjekova bit.

Polić (prema Bognaru, 2015, 29) kombinira prirodnu i društvenu dimenziju odgoja, te u skladu s time definira i ljudsku bit:

»... bit čovjeka određuje kao nešto dijelom prirodno a dijelom društveno dano. S tog stanovišta odgoj je onda nastojanje da se ono prirodno dano razvije u skladu s onim društveno danim koje 'odgojem' treba formirati. Pritom se ta dva dijela čovjekove biti uzimaju u nekom pred-postavljenom (pre-etabliranom) skladu, da bi uopće mogli činiti cjelinu, pa kad se taj sklad ne može ostvariti milom onda ga se u pravilu pokušava ostvariti silom.« (Polić, 1993, 20, prema Bognar, 2015, 29)

Polić, dakle, polazi od čovjeka kao samosvjesnog, slobodnog bića koje stvara svoj svijet (Bognar, 2015). „Čovjek se, dakle, ne postaje samo rođenjem već samo povijesno, samosvjesnim stvaralačkim djelovanjem koje nije usmjereno na prošlost, već na budućnost“ (Bognar, 2015, 29).

Odgoj je za Polića „ukupnost postupaka kojima se, u okviru određene kulture, slobodonosno razvijaju djetetove, odnosno čovjekove moći“ (Polić, 1997, 41). Također, Polić (1997) napominje kako je odgoj, kao slobodonosan i samosvršan, utemeljen u ljubavi, te mora poticati stvaralaštvo, a to je moguće samo ako je na njemu (time ujedno i na slobodi) utemeljen. No, kako je odgoj moguć tek unutar određene kulturne zajednice, njegov je najbitniji dio obrazovanje, a kao dio kulture u kojem ona nalazi svoj povijesni oblik, odgoj je ujedno i odnos prema određenoj kulturi i njezinoj budućnosti. (Polić, 1997)

„Dakle, razvoj čovjekovih moći u duhu određene kulture jest obrazovanje, a kao istodobni razvitak čovjekovih bitnih snaga ono je odgoj“ (Polić, 1993, 22, prema Bognar, 2015, 31). Odgoj i obrazovanje, prema tome, nisu odvojeni procesi, nego se nadopunjuju jer se odgoj oslanja na kulturu koja obrazovanjem oblikuje čovjekove moći, ali ih ne ograničava, nego im odgojem, pomoću procesa stvaralaštva, omogućuje daljnji razvitak. „Za Polića je odgoj kao stvaralaštvo utemeljen na vrijednostima, ali one nisu unaprijed i izvana određene, već ih sudionici odgojnog procesa kroz razgovor, dogovor i kritičko mišljenje određuju te aktivno ostvaruju vjerujući u ispravnosti onoga što čine“ (Bognar, 2015, 31).

Ukoliko odgoj shvatimo kao proizvodnju čovjeka i njegovog svijeta, tada on ne može imati izvana postavljenu svrhu. Stoga doseg stvaralačke kulture prethodnih generacija ne možemo smatrati krajnjim ciljem i svrhom odgoja, nego tek može poslužiti kao polazište daljnjeg stvaralaštva, a time i odgoja. „Odgoj je filozofski domišljen

samosvrhovit društveni proces u kojemu sudionici odgojne prakse nastoje ostvarivati svoju bit, a to je čovjek kao slobodno i samosvjesno biće koje stvara svoj svijet, a time i sebe sama.“ (Bognar, 2015, 33)

Dakle, ukoliko odgoj shvatimo kao specifično ljudsku aktivnost postajanja čovjeka čovjekom, tada je njegova svrha cjelokupni razvoj čovjeka kao ljudskog bića. No, kako se ljudska kultura zasniva na stvaralaštvu koje ima svrhu u sebi samome, ključan faktor ljudske biti je korištenje stvaralačkih kapaciteta i stalno nadograđivanje kulturnih dostignuća prethodnih generacija novim, inovativnim rješenjima. Dakle, odgojno djelovanje nije samo po sebi dio povijesti, nego se gradi i stvara, pa je stoga i pedagoška funkcija povijesnotvorna. To znači da se čovjek ne postaje samim rođenjem, već samosvjesnim stvaralačkim djelovanjem usmjerenim na budućnost, koju čovjek svojim stvaralaštvom treba opredmetiti. Dakle istinski se odgoj događa tek tamo gdje postoji stremljenje prema onom budućem. Kako je razvoj čovjekovih moći u duhu određene kulture obrazovanje, kao istodobni razvitak čovjekovih bitnih snaga ono je odgoj, što znači da odgoj i obrazovanje, nisu odvojeni procesi, nego se nadopunjuju jer se odgoj oslanja na kulturu koja obrazovanjem oblikuje čovjekove moći, ali ih ne ograničava, nego im odgojem, pomoću procesa stvaralaštva, omogućuje daljnji razvitak.

3.1.5. Odgoj shvaćen kao „emancipacijski odgoj“

Emancipacijski odgoj je odgoj koji oslobađa ili odgojno djelatna sloboda. Ako odgoj nije nošen budućim i ako buduće ne(do)nosi u sebi, onda to nije emancipacijski odgoj. (Polić, 1990)

Vuk-Pavlović (1932) tvrdi kako je uz pojam odgoja usko vezan pojam budućnosti jer upravo zahvaljujući odgoju, vrijednosti žive i kad pojedinci umiru. Sve što je čovjek stvorio, dakle raznolike institucije, rituali, umjetnine, znanost, održali su se upravo zahvaljujući vjeri u budućnost. Dakle, bez djelatnosti odgoja, ne bi niti pojam naraštaja, niti budućnosti, imao smisla:

„Jer kao što bez ljubavi prema »budućnosti« ne može neko lice ni da bude ni da se nazove »odgajateljem«, tako upravo ljubav, kojom se duša povjeravajući se i primajući veže uz odgajatelja, tek i čini pitomca pitomcem“. (Vuk-Pavlović, 1932, 64)

Prema Vuku-Pavloviću (1932) odgajatelj služi samoj budućnosti, usmjeren je ostvarivanju prisustva vrijednosti, te ne veže svoju ljubav tek uz vrijednosti same u

njihovom bezvremenom postojanju, nego usmjerava svoju ljubav prema doživljaju. Odgajatelj se obraća ljudskoj duši upravo u ime vrijednosti, kako bi one njegovim posredstvom mogle postati vremensko zbivanje (Vuk-Pavlović, 1932).

„Jer tako ima sad odgojni odnosaj da ispuni svoj smisao: kao što ljubav prema vrednotama i njihovoj nazočnosti navodi odgajatelja, da ljubi dušu pitomčevu, tako treba da povjerljiva i povodljiva ljubav prema duši odgajateljevoj postupno rađa u pitomca život ispunjen ljubavlju prema vrednotama, njihovu doživljavanju i dobrima, po kojima se prikazuju.“ (Vuk-Pavlović, 1932, 65)

Upravo ljubav veže odgajatelja uz ljudsku dušu kako bi na nju prenio vrijednosti, te da vrijednostima otvori put „da uđu u vremensko bivanje, koje time upravo i postaje smislenim zbivanjem“ (Vuk-Pavlović, 1932, 72). Tada to prenošenje vrijednosti, koje svoju svrhu i smisao pronalazi tek u budućnosti, možemo nazvati povijesnim događanjem. Naime, samo „moć duhovne ljubavi“ može usmjeriti dušu odgajnika da se slobodno usmjeri prema vrijednostima (Vuk-Pavlović, 1932, 57). Prihvaćajući i podnoseći odgajateljsku duhovnu ljubav, odgajnik daje odgajatelju pravo da zahvaća u njegovu duševnost onako kako mu nalaže njegova odgajateljska ljubav. U toj duhovnoj ljubavi trebaju se odgajatelj i odgajnik sresti, te u njoj naći put i smisao odgoja. No, i tu duhovnu ljubav možemo zvati odgajateljskom, samo ukoliko je po svome bitku ljubav prema budućnosti, i to onom budućnosti koja se određuje „vrijednošću nazočnosti vrednota“ (Vuk-Pavlović, 1932, 58).

Vuk-Pavlović (1932) tvrdi da čežnju koja izvire iz odgajateljske ljubavi ne pobuđuje neka određena, stalna vrijednost, nego prisustvo bilo kojih istinskih vrijednosti. Po tome se ova ljubav razlikuje od svih drugih i drukčijih ljubavi, kako od jednostranih ljubavi prema pojedinim vrijednostima, tako i od svestrane, obuhvatne filozofske ljubavi. Jer filozofska se ljubav obraća „cjelokupnome carstvu vrednota u njegovoj zasebnosti, uzdiže se do vrijednosti u njihovoj općoj zakonitosti i bez obzira na određenu neku njihovu moguću ili zbiljsku nazočnost“ (Vuk-Pavlović, 1932, 58). Filozofska ljubav prema vrijednostima nije usmjerena na samo prisustvo vrijednosti, na njihov dodir s vremenitošću, odnosno na njihovo očitovanje u vremenu i vremenskome zbivanju, nego je ona ljubav prema vječnosti, prema bezvremenosti vrijednosti, ona se dakle ne iskazuje u djelovanju, već u čistome zrenju:

„Filozofska je ljubav prema vrednotama s toga gledišta - bar po svojoj tendenciji - natpovijesna; njoj nije do različitih mogućih promjenljivih i prolaznih načina njihova

djelovanja u povijesti, a ni do toga, da ih na određen koji način djelovno uvuče u povijesno zbivanje; ona kao upravo filozofska ne živi čežnjom, da daruje i da oplodnje, nego je bistvom svojim u krajnjem naponu ljubav, koja vidi i spoznaje. (...) Tome se nasuprot ljubav odgajateljska pripadajući djelatnome životu priklanja upravo živome dodiru onoga, što stoji nad vremenom, s onim, što teče u vremenu. (Vuk-Pavlović, 1932, 59)

Odgajateljska je pak ljubav nepristrana prema mogućim izrazima prisutnosti vrijednosti te je Vuk-Pavlović (1932) uspoređuje s onom ljubavi koju umjetnik iskazuje prema umjetnosti, gdje se ljepota prikazuje u najširem smislu:

„Pred pravom ljubavi prema očitovanju ljepote mogu svi različiti oblici ovoga očitovanja zajedno postojati i jedan umjetnički stil ne će isključivati drugi. Ljubav ova ne zapostavlja ovaj ili onaj tip oblika ljepotnoga očitovanja kojemu drugome, za nju nema boljih i lošijih, ispravnijih i neispravnijih umjetničkih stilova, već samo umjetnina, koje su nepatvoreni i živi izraz, pravi i istinski prikaz ljepote, i tvorbi ljudskih, koje to nijesu.“ (Vuk-Pavlović, 1932, 59)

Kako je temeljna razlika između pedagogije i filozofije je u tome što što pedagogija pripada doživljajnom, a filozofija spoznajnom području, nije dovoljno od pedagogije zahtijevati samo usmeno prenošenje vrijednosti jer bi to značilo ostati u užim granicama samog intelektualnog interesa, nego se duševnost, koja se manifestira pomoću doživljaja, može prenijeti vrijednosti jedino pomoću cjelovitosti vrijednosnoga doživljaja (Vuk-Pavlović, 1932). Bognar (2001) također smatra kako pedagogiju nije dovoljno promatrati samo kao znanost, nego kao stvaralaštvo, jer je jedino na taj način moguća promjena postojećeg stanja:

„Pedagogija je u nas shvaćena kao znanost, a manje kao stvaralaštvo. (...) Bez stvaralaštva uvijek ostajemo zarobljeni u svijetu prošlosti. Tek polazeći od pitanja o istinitosti postojećeg, a ne o istini spoznaje, možemo započeti proces njegove izmjene. Naša pedagogija može doprinijeti stvaralačkom mijenjanju stvarnosti samo ako svoj smisao prestane tražiti u gnoseologiji i posveti se odgoju = (su)stvaralaštvu.“ (Bognar, 2001, 69)

3.2. Određenje pedagogije kao znanosti filozofskog karaktera

Proučavajući riječ pedagogija, uočavamo da se sastoji od dviju grčkih riječi: *pais* – dijete i *agein* – voditi, koje djeluju kao dijalektička cjelina, a upravo je to unutarnje, logičko jedinstvo ono što stvara proces pedagoškog postajanja (Komar, 2019).

Autori Kudláčová i Rajsky (2019) naglašavaju da je značenje grčke riječi *paideia* bilo puno šireg opsega od shvaćanja značenja današnje riječi pedagogija. Nekada je pojam *paideia* bio povezan s razvojnim teškoćama koje su obuhvaćale čitav život, od rođenja

do smrti, a i Heidegger navodi kako riječ *paideia* nema isto značenje kao i nekada jer *paideia* nije samo prenošenje znanja, kao što je često shvaćeno moderno obrazovanje, već je *paideia* pokret unutar čovjeka, kako Peleová (2010, prema Kudláčová, Rajskey, 2019) objašnjava, to je briga za dušu, ono što čovjeka povezuje s istinom, idejom bića.

Prije svega, potrebno je definirati pojam *pais* (dijete). Prema Komaru (2019), ukoliko dijete shvatimo kao biološku kategoriju, tada je sve što je potrebno za uspješno vođenje prepustiti prirodi da ide svojim tokom i pritom nastojati ne uništiti djetetov biološki i psihološki razvoj, no, ukoliko dijete shvatimo kao sociološku kategoriju, tada se implicira djetetov nedostatak socijalizacije i inkulturacije, odnosno potreba postajanja dijelom kulture i zajednice. Međutim, ukoliko i zajednicu promatramo kao prirodnu kategoriju, kao nešto što jednostavno jest, tada smo u takvom odnosu prema zajednici da ne možemo započeti njezinu transformaciju, stoga što je transformacija moguća jedino izvan onoga što već jest (Komar, 2019). Dakle, ukoliko pedagogija ne želi biti puka reprodukcija onoga što već jest, mora prihvatiti mogućnost da kultura i zajednica mogu biti i drugačije nego što su sada, isto kao što i društveni i kulturni aspekti onoga *pais* (djetetove biti) mogu biti drugačiji od onoga što nameću postojeće norme i obrasci (Komar, 2019). Time dolazimo do zaključka da je svako stajalište koje proces inkulturacije i socijalizacije smatra dovoljnim za postizanje pedagoške svrhe reduktivan ili ideološki jer niti biološka, ni sociološka, ni psihološka dimenzija nisu dovoljne za razumijevanje punog potencijala djeteta u njegovoj ontološkoj dimenziji: biti djeteta (Komar, 2019). Prema Komaru (2019), razumijevanje punog potencijala djeteta moguće je jedino kroz temeljnu promjenu gledišta koja zahvaća izvan pozitivističkih znanosti, i upravo je zbog toga nužno da pedagogija kao znanost koja se bavi biti djeteta, bude filozofskog karaktera.

Prema Komaru (2019), drugi dio dijalektičke cjeline riječi pedagogija, sačinjava riječ *agein*, koja ne označava nešto što *paisu* dolazi izvana i što bi označavalo instrumentalizaciju *paisa*, već nešto što je prirođeno kao mogućnost promjene *paisa* kroz vođenje. To znači da dijete traži svrhu, a teorija koja rasvjetljuje takvo svrhovito obrazovno vođenje, s pristupom *paisu* kao ljudskome biću (biću kao postajanju) je upravo pedagogija (Komar, 2019). Dakle, prema Komaru (2019), *pais* je nesvrhovito biće, s potencijalnom svrhovitosti, a to svrhovito postajanje otvara mogućnost procesa

samoodređivanja kroz proces vođenja. Ako je to samopostajanje u suglasju s otvorenom autonomnom praksom (slobodom), tada ne možemo pristup pozitivističkih znanosti smatrati dovoljnim, jer se iz te perspektive biće promatra kao nešto specifično i konkretno, čime se eliminira mogućnost samopostajanja, koja je temeljna bit slobode (Komar, 2019).

3.2.1. Pedagoško određenje pojmova odgoja i obrazovanja

Vuk-Pavlović (1939) objašnjava temeljnu razliku između pojmova uzgoja i odgoja tvrdeći da je uzgoj održavanje života shvaćenog kao prirodni opstanak, dok se odgojem produbljuje bistvo čovjeka kao duhovnog bića. No, kako čovjek ne živi izdvojen od drugih ljudi, već u socijalnoj zajednici, za održanje čovječje egzistencije potrebna je sposobnost socijalnog prilagođavanja. Prema Vuk-Pavloviću (1939) čovjek može opstati samo radom, pa ukoliko se čovjek želi svojom radnom sposobnošću socijalno prilagoditi kako bi bio dio radne zajednice, potrebno je tu sposobnost rada organizirati pomoću podjele rada, u okviru društvene organizacije. To se, prema Vuk-Pavloviću (1939), postiže pomoću izobrazbe, kojom se čovjeka priprema na uspješno izvršavanje zvanja, izgrađivanjem radne sposobnosti u smjeru stručne spreme. No, kako je svrha izobrazbe pragmatička, ukoliko čovjek želi potvrditi svoje duhovno bistvo, izobrazba nije dovoljna stoga što nema svrhu u sebi samoj (Vuk-Pavlović, 1939). Kako je osnova jedinstva zajednice upravo duhovnost, ni temeljita izobrazba ne može zadovoljiti zahtjeve koji proizlaze iz potrebe da se zvanje izvršava u svjesnom jedinstvu šire povezane zajednice interesa, rada, općih ciljeva i sudbine, a to je moguće samo ondje gdje se osnove i mogućnosti toga jedinstva shvaćaju, dakle u duhovnoj zajednici (Vuk-Pavlović, 1939).

Prema Vuk-Pavloviću (1939) čovjekova se duhovnost ostvaruje pomoću životnih vrijednosti, koje nazivamo kulturom, pa ukoliko buduće naraštaje želimo osposobiti za duhovno, odnosno kulturno prilagođavanje, potrebno je oplemeniti i produbiti razumijevanje kulture i čovjeka u svim njegovim očitovanjima, a to je funkcija obrazovanja:

„Tako će obrazovan čovjek razumjeti međutim i svoga bližnjega, razumjet će i socijalnu vezu, koja ga veže s njim, dok shvaća duh, što zajednici, kojoj i sam pripada, daje i zajamčuje jedinstvo. Obrazovanost znači u tome pravcu svakako i razumijevanje kulturnih očitovanja pojedinca i zajednice, kojoj pripada, razumijevanje kulturnih dobara,

u kojima se odražava duh zajednice, i vrijednosti, koje se u okviru zajednice uzbiljavaju dajući opstanku i životu ljudskome značenje i smisao.“ (Vuk-Pavlović, 1939, 12)

Vuk-Pavlović (1939) objašnjava kako obrazovan čovjek nije onaj koji je samo izobražen za određenu struku i izvršavanje određenog zvanja, već onaj koji razumije duševne i duhovne osnove svoga zvanja, shvaćajući usporedno s time i njegov odnos prema istom ili drugačijem zvanju drugih, ali zatim naglašava da ni samo razumijevanje čovjeka i svega što mu pripada nije dovoljno, već čovjeka treba osposobiti za priznavanje vrijednosti u punoći njihova valjanja. No, ni samo vrijednosno razumijevanje ne vodi do onog unutrašnjeg odnosa prema sferi duhovnosti, nego se rađa u obuzetosti vrijednostima u kojima čovjek pronalazi svoju bistvenost i po kojoj se izgrađuje kao osoba, stoga ljudsko biće treba što svestranije i temeljitije osposobiti za vrijednosno doživljavanje (Vuk-Pavlović, 1939). Vuk-Pavlović (1939) tvrdi da se čovjek treba okrenuti objektivnoj duhovnosti, idealnim vrijednostima koje izviru iz svijeta bezuvjetnih vrijednosti i na sebe preuzeti odgovornost koja otuda proizlazi, jer se upravo svojim slobodnim određenjem prema vrijednostima odvaja od čiste biološke jedinice. Prema Vuk-Pavloviću (1939) čovjek tek tako može postati osobom, a to se postiže odgojem, koji je stvaralački čin usmjeren prema budućnosti, pa možemo reći da je odgoj zapravo stvaralačko ostvarivanje budućnosti:

Kako odgajanje u bitnosti nije neki izvanjski »rad«, koji bi se s obzirom na svoje učinke načelno dao kontrolirati, a odgojni su poticaji upravo posljedak nevidljiva duševna događanja, to se ostvarenje odgojnih ciljeva i svrha ne da svesti na neku predodređenu mjeru. Ne može ni biti drukčije, dok je odgoj u svojoj jezgri stvaralački akt upravljen na budućnost čovjeka-lica održavanjem kontinuiteta kulturnog života. U tome bi se smislu moglo kratko reći, da je odgoj stvaralačko ostvarivanje budućnosti. (Vuk-Pavlović, 1939, 15)

3.2.2. Obrazovanje (*Bildung*) kao načelo pedagogije

Značenje njemačke riječi *Bildung* ne može se shvatiti samo kao obrazovanje, već je potrebno naglasiti njezino točno značenje kako bi se pokazao istinski pedagoški karakter te riječi. Prema Komaru (2019) riječ *Bildung* dolazi od njemačke riječi *Bild* koja označava ideju, eidos, formu, sliku, koja sadržava istinsko bistvo čovjeka, a u neo-humanizmu 18. i 19. stoljeća, posebno u Humboldtovim i Herbartovim radovima, ideja *Bildunga* preuzela je značenje slike koja formira čovjekov istinski bitak kao rezultat samooblikovanja (Humboldt, 1988, prema Komar, 2019). To samooblikovanje naravi *Bildunga* potaknuto je Kantovim otkrićem dijalektike subjekt-objekta u odnosu na

kategorije čistog razuma prema empirijskom svijetu, stoga što Kant ne priznaje odvojenost subjekta i objekta spoznaje, već njegova filozofija smješta praktički subjekt u središte misli, a taj praktički subjekt Kant je objasnio kao slobodu i spontanost volje (Kant, 1976, prema Komar, 2019). Praktički subjekt Fichte je dalje objasnio i razvio utemeljenjem filozofskog sustava spekulativnog jedinstva subjekt-objekta, a to jedinstvo u praksi je samouspostavljanje i samorefleksija subjekta, gdje su čin i proizvod samouspostavljanja rezultat jedno te istog djelovanja (Fichte, 1974, prema Komar, 2019). Kao što je temeljno svojstvo praktičkog subjekta samoproizvođenje, ni Bildung ne može biti u svojstvu nečega izvan dijalektike subjekt-objekta kao samouspostavljanja i samorefleksije (Komar, 2019). Dakle, ideja samooblikovanja implicitno sadrži tu dijalektiku subjekt-objekta, a obrazovanje (Bildung) viđeno kao samooblikovanje je pedagoški izraz te dijalektike subjekt-objekta (Komar, 2019).

U korijenu riječi Bildung, u onome Bild, izražena je grčka riječ *idea* ili *eidos*, koja označava oblikovanje ili samooblikovanje prema (i vjerojatno iz) slike, prikaza (Hentig, 2008, prema Komar, 2019). Prema Komaru (2019), nema oblikovanja niti određenja određenog i specifičnog čovjekovog bitka za sebe, bez ideje onoga Bild, koje proizlazi iz Platonove i Aristotelove filozofije i njihovog izlaganja pojma *ideja/eidos*. U klasičnom značenju, ideja nije koncept ili konstrukcija, ona nije subjektivni prikaz, već bismo ono što ideja predstavlja mogli prevesti kao uvid, koji podrazumijeva mogućnost uvida bića (Komar, 2019). U tom smislu, *idea* je osobina samoga bića, koja se prikazuje mislećem umu kroz teorijsku djelatnost, a u isto vrijeme, ona je ono što omogućuje tu djelatnost (Komar, 2019). Prema Aristotelu, teorija ne postoji kao nešto formirano ili postojeće izvan djelatnosti mišljenja (Aristotel, 1988, prema Komar, 2019), već je u tom klasičnom smislu realnost mišljenja i teorije omogućena činjenicom da ideja kao uvid čini biće vidljivim (Komar, 2019). Ideja svih ideja, predstavljena u Platonovoj ideji dobra (ideja svih ideja, a ne ideja neke određene stvari) (Platon, 1942, prema Komar, 2019), ne odnosi se na određeno biće, već općenitu bit bića – onu koja omogućuje biće kao biće (Komar, 2019). *Idea* je ono što omogućuje umu da vidi stvari, uključujući i sebe, dakle, ako je *idea* sama opća sposobnost uvida bića, tada je stvaran čin tog viđenja ono što određuje biće, i u tome je smislu ideja mogućnost određenja bića, čime opća sposobnost samooblikovanja dobiva određeni oblik i sadržaj (Komar, 2019).

Prema Komaru (2019), kako je oblikovanje moguće kroz ideju kao uvid bića, uvid koji to omogućuje nazivamo *aletheia* (istina), što bi u grčkom jeziku značilo otkriće, a upravo pomoću ideje istine razlikujemo znanje (*episteme*) od mišljenja (*doxa*). Kako je ono što je otkriveno dijalektičkim otkrivanjem zapravo biće u svojem specifičnom određenju, određenja bića u terminima konkretnog, dijalektički otkrivenog sadržaja su ono što omogućuje razliku između znanja i mišljenja, a na taj način i teorija navodi *Bildung* kao samopostajanje iznutra (Komar, 2019), kojim se ono razlikuje od konstruktivističkog, postmodernističkog znanja kao izvedbe.

Pojam *idea/eidos* nužan je ovdje za mogućnost razmišljanja, za mogućnost uma da vidi objekte, za uspostavljanje svijesti i samosvijesti te samooblikovanje, te je obliku refleksije, ideja odrednica kroz koju um dobiva određeni oblik (Komar, 2019). Dakle, ne postoji *Bildung* bez onoga *Bild*, niti samoodređenje bez ideje, jer ideja kao *Bild* omogućuje prvi ključan dio mogućnosti samooblikovanja, dok drugi dio nazivamo slobodom, a oba dijela mogu postojati jedino kao dijalektička cjelina (Komar, 2019). Stoga je potrebno naglasiti samooblikovanje u *Bildungu* (obrazovanju) jer oblikovanje kroz *Bildung* nije nešto što izvana djeluje na subjekt, već je s jedne strane ključna sloboda, dok je s druge strane to određivanje kroz ideju, teoriju, razmišljanje provodi sam subjekt koji je određen s objektne strane stvari, a to je jedno te isto biće istovremeno i subjekt i objekt obrazovanja kao samooblikovanja (Komar, 2019). On je subjekt po tome što je njegova temeljna neoblikovanost potencijalno djelovanje, a ta aktivna neoblikovanost je sloboda, koja u osnovnom smislu riječi nije samo sloboda od nečega izvan sebe, kao ni sloboda izbora, stoga što se izbor odnosi na odabir onoga već postojećega, danih mogućnosti u pozitivističkom smislu, već je sloboda u najdubljem smislu samoproizvođenje pa ne možemo reći da biće ima slobodu ili da je slobodno u smislu da je sloboda dodatak biću, već da je biće u svojoj najdubljjoj mogućnosti sloboda sama (Komar, 2019). To je ono što je Herbart u pedagoškom kontekstu označio kao *Bildsamkeit* (obrazovljivost) – mogućnost *Bildunga* (obrazovanja) (Hervart, 2015, prema Komar, 2019). Tu mogućnost omogućuje činjenica da je ono što može biti formirano u sebi živo, aktivno, napeto, ono je praktička mogućnost oblikovanja koja u isto vrijeme mora biti formirana kako bi dosegla svoju bit (Komar, 2019).

3.2.3 *Obrazovljivost (Bildsamkeit) kao temeljna mogućnost obrazovanja (Bildung)*

Prema English (2013), koncept pod nazivom *Bildsamkeit*, koji možemo prevesti kao obrazovljivost i plastičnost, označava mogućnost učenja. Herbart tvrdi da je ideja obrazovljivosti pojedinca temeljno načelo obrazovanja te da je stoga nužno da odgajatelji pretpostavljaju sposobnost pojedinca za formiranje sebe kroz interakciju sa svijetom, jer bez pretpostavke da odgajatelji mogu utjecati na drugu osobu, nemamo temelj za teoretski raspravu o granicama i mogućnostima pedagoške interakcije, pa bez toga koncepta niti znanost o obrazovanju niti obrazovna praksa nisu moguće (English, 2013).

Prema English (2013), Herbartov pojam *Bildsamkeit* (obrazovljivost) izražava proces promjene kroz *Bildung* (obrazovanje). Za Herbarta pojam *Bildsamkeit* izražava razumijevanje ljudskog bića kao promjenjivog, u odnosu prema prirodi i vlastitoj volji, ali je promjena za koju je osoba sposobna neodređena (English, 2013). Međutim, ta sposobnost za promjenu i formiranje kroz odnos odgajatelj-odgajanik i kroz susrete sa svijetom, iako je neodređena, nije neograničena, već postoje dvije granice sposobnosti: utjecaj situacije i individualnosti, odnosno posebnosti ljudskog bića izražene u sposobnosti pojedinca da odabire u odnosu na svoju vlastitu povijest (English, 2013). Dakle, pojam *Bildsamkeit* izražava ideju ljudskog bića kao učećeg bića – objekta prema kojem obrazovanje mora biti usmjereno. Prepoznavanje ljudskog bića kao učećeg bića nužno je za razumijevanje granica i mogućnosti obrazovnih interakcija između odgajatelja i odgajanika, gdje prvenstveno odgajatelj mora prepoznati svoju sposobnost utjecaja na odgajanika i onda preuzeti odgovornost pravljenja svjesnih izbora oko načina utjecaja na odgajanika (English, 2013).

Obrazovljivost je temeljna mogućnost obrazovanja, ali je u sebi samo sposobnost, što znači da ta obrazovljivost kao sloboda treba vlastiti aktivan odnos, koji je zapravo teoretsko i praktičko djelovanje sa, kroz i pomoću ideje, čije djelovanje samoproizvodi tu slobodu-obrazovljivost u nešto što ima oblik (Komar, 2019). Prema Komaru (2019), to dijalektičko jedinstvo slobode-ideje, obrazovljivosti-obrazovanja (*Bildsamkeit-Bildung*) ima unutarnju logiku i dinamiku pedagogije kao *país-á-gaia*, dakle, i pedagogija i obrazovanje su dinamičkog, dijaloškog karaktera, gdje obrazovanje (*Bildung*) nije niti *Bild*/ideja niti *Bildsamkeit*/sloboda, već je njihovo dijalektičko jedinstvo. Ta dinamička logika postajanja vidljiva je i u Herbartovom formuliranju dvostruke svrhe obrazovanja,

koja se sastoji od ciljeva izbora kao mogućih ciljeva koje učenik može ostvariti i ciljeva moralnosti koji ne mogu biti prepušteni na izbor učeniku (Komar, 2019). Kada su u pitanju ciljevi izbora, ne usmjeravamo se na sadržaj, već na kvalitetu učenikove volje, dok je konačna svrha ciljeva moralnosti transformacija pojedinca kroz čiste uvide u ideju pravde i dobra, te postajanja pravednim i dobrim (Komar, 2019).

Komar (2019) navodi kako je pokretač svrhovitog pedagoškog procesa mnogostranost interesa, koja je iznutra također povezana s idejom moralnosti kao ispravnog uvida i volje, temeljene na ideji pravde i dobrote, a kako ljudsko biće ne može postati u potpunosti ispravno (čime bi interes prestao biti aktivan), zaključujemo da je dijalektika interesa strukturna logika pedagoškog (samo)postajanja. Interes je dijalektička napetost između udubljivanja i osvješćivanja gdje je cilj udubljivanja postizanje jasnoće i asocijacije objekata koje se reflektiraju u objekt, a ta refleksija znači sintezu novog udubljivanja s već postojećim sustavom misli koji izgrađuje samosvijest i tu osobu (Komar, 2019). To novo udubljivanje reflektirano u subjektu ima mogućnost prekidanja postojećeg sustava, a taj nemir zahtijeva pomirenje s već postojećim sustavom, dakle, to jedinstvo s umom mora se postići sintezom novog udubljivanja i njegovog osvješćivanja u sustavu misli (Komar, 2019). Kako osvješćivanje mora biti bez proturječnosti, istinski čin refleksije ovisi o sintetskom mišljenju koje tijekom ove dijalektičke sinteze prevladava proturječja, a taj savršeni red bogat refleksijom nazivamo sustavom (Komar, 2019). To novoostvoreno jedinstvo znači da je samosvijest kao već postojeći sustav misli istinski transformirana kroz sintezu višeg dijalektičkog jedinstva s novim udubljivanjem, i upravo to je obrazovanje (*Bildung*) – ta unutarnja promjena samosvijesti i bića. Kada učenik postane istinski subjekt samosvijesti u tom procesu, dolazi do napretka osvješćivanja u metodu, koja je stajalište samoaktualizirane volje sposobne za samoupravljanje (Komar, 2019).

3.2.4. Obrazovanje (Bildung) kao transformativni proces

Rousseau navodi da je razlika između čovjeka i drugih bića u tome što se ljudska bića ne povode za instinktima već za razumom i razumijevanjem, odnosno da čovjek ima sposobnost promjene smjera misli i djelovanja, čime je dana osnova ljudske samo-transformacije i učenja te moralnosti (English, 2013).

Prema English (2013), u raspravi učenja i poučavanja jedan od ključnih termina je koncept negativnosti iskustva, koji se koristi kao filozofska oznaka granice trenutne sposobnosti ili znanja u trenutcima iskustva kada naše ideje ili načini ponašanja postaju neodrživ, pa su stoga često povezani sa sumnjom, nelagodom i frustracijom. Takvi trenutci pokazuju nam da učenje nije samo pozitivno i kontinuirano, već i negativno i diskontinuirano (English, 2019). Istraživanjem povezanosti između negativnosti i učenja, otvaramo mogućnost shvaćanja značajne razlike između učenja kao ispravljanja pogrešaka i učenja kao transformacije sebe i svijeta (English, 2013).

English (2013) navodi da Herbartov pojam *Bildsamkeit* naglašava ljudsku sposobnost prekida sa samim sobom, koji možemo nazvati vrstom samootuđenja, a odnosi se na sposobnost učenja kroz susrete sa stvarima u svijetu koje su nepoznate, neočekivane i neobične. Ta vrsta interakcije s drugotnosti kao temelj za učenje o svijetu i sebi izražena je u ideji *Bildunga*, koju prevodimo kao formiranje/oblikovanje. Naime, pojam *Bildung* stavlja u prvi plan koncept obrazovanja kao transformativnog procesa (English, 2013). Dakle, naši susreti sa svijetom su transformativni u posredništvu samootuđenja, odnosno otuđenja od našeg „zdravorazumskog“ i uobičajenog samorazumijevanja, a to se otuđenje izdiže iz našeg prepoznavanja granica takvog shvaćanja, gdje se dobivanjem nove perspektive i novog shvaćanja vraćamo sami sebi (English, 2013). *Bildung* se pritom odnosi na aktivan i receptivan odnos sebe-drugih, sadržan u obrazovnom procesu (English, 2013).

English (2013) naglašava kako trenutna obrazovna politika ima tendenciju shvaćanja učenja kao kontinuiranog postepenog postignuća unaprijed definiranih ishoda učenja, gdje se teškoće, frustracije i sumnja smatraju zastojem u učenju i povezuju s učeničkim neuspjehom. Prema English (2013), takve današnje tendencije ostavljaju ozbiljne posljedice na poučavanje jer se poučavanje tumači kao prenošenje unaprijed određenih ishoda učenicima uz provjeru jesu li učenici savladali očekivane ishode, korištenjem standardiziranih testova. To dovodi do toga da u praksi nastavnici nastoje eliminirati bilo kakve pokazatelje učeničkog neuspjeha, pa se učeničke teškoće ne smatraju značajnima za njihov proces učenja, a upravo je iskustvo teškoće, zbunjenosti, sumnje, patnje i borbe, sastavni dio procesa učenja, te ga stoga nastavnici ne bi trebali izbjegavati već kultivirati u procesu obrazovanja (English, 2013).

4. Umjetničko stvaralaštvo u odgoju i obrazovanju kao put samoodređivanja i emancipacije te društvene transformacije

Kroz rad pokazano je umjetničko stvaralaštvo kao jedna od temeljnih aktivnosti kojom se čovjek razlikuje od drugih bića i koja vodi prema samoodređivanju i emancipaciji. Isto tako je i odgoj i obrazovanje, ukoliko želimo da bude istinski pedagoški utemeljeno, potrebno usmjeriti stvaralačkom samoproizvođenju kako bi dovelo do samoodređenja i samooslobođenja pojedinaca koji u njemu sudjeluju.

Prema Poliću (1990) samoosvještavanje je čovjekova najdublja ljudska potreba čije zadovoljavanje uvećava njegove stvaralačke moći. Stoga stvaralački odgoj, da bi bio emancipacijski, mora djelovati osvještavajuće, a to može samo ukoliko se i sam sve više osvještava. Odgajatelj se istinski potvrđuje kao odgajatelj tek onda ukoliko uspijeva u očovječenju bića prema kojemu se odnosi. No, bez ljubavi za ono što čini, odgajatelj može raditi u interesu vlasti ili svom vlastitom interesu, ali ne i u interesu onoga koga odgaja. Bez stvaralačke potrebe on ne može stvaralački pronaći put do zadovoljenja djetetovih potreba na način na koji bi optimalno razvijao njegove moći. Stoga je tek stvaralačkim odgojem moguće razvijati stvaralački usmjerene i razvijene pojedince. Zato treba odbaciti i svaki pokušaj (totalnog) programiranja odgojnog procesa jer je svako potpuno programiranje istovremeno i potpuna gluhoća za potrebe onih koje se želi odgajati, a na tom putu stvaralački je odgoj nemoguć. Tek kao ljubav prema onima koje se odgaja otvara se prostor istinskoj komunikaciji i sudjelovanju kojim se stvaralački neposredno zadovoljavaju potrebe ne samo odgajatelja, nego i onih koje se odgaja, i tek je tako odgoj istinsko zbivanje slobode. (Polić, 1990)

Odgojni utjecaj, dakle, moguć je tek tamo gdje postoji bliskost i povezanost između odgajatelja i odgajanika, koje su uvjet istinskog međusobnog razumijevanja. „Odgajanje se daje razumjeti samo kao djelovanje iz slobode, a nikako i nipošto kao čin, koji bi u bilo kojemu pravcu bio moguć i pod silu (Vuk-Pavlović, 1932, 55).

Vuk-Pavlović (1932) odgajanje uspoređuje s vrtlarenjem, gdje vrtlar može drvo savijati i formirati dok je mlado, ali to može činiti samo do razine do koje mu drvo to samo dopušta, inače će ga uništiti. Slično je i s umjetničkim materijalom, jer ukoliko umjetnik želi da se materijal pokori oblikovanju, potrebno je poštovati njegove specifičnosti i karakteristike:

„Ima uostalom isto tako i umjetnički materijal svoje osebnosti, koje umjetnik mora da uzme u račun, i to više, što je više umjetnik; pa ako umjetnička namjera treba da na neki način bude u skladu s materijalom, u kojemu će se izraziti, da se materijal uopće nekako pokori oblikovanju, pa se svaki materijal i ne pokorava svakom, već samo *svom* umjetniku, ako dakle sam taj materijal nije toliko mrtav, da ne bi prodro sa svojom osobitosti te si na nju upravo reći izvojštio pravo, koje se ne da obići, zar da se živome biću, koje ima da se odgaja, prizna manje prava na osebnost i po njoj na slobodu u podatnosti i povodljivosti? I kao što između umjetničke namjere i materijala mora biti stalna sklada te umjetnik mora imati slobodu da materijal bira, hoće li se neka djelatnost uopće uzviti toliko, da bude »umjetnička« te da se dostane umjetničkoga cilja, tako bi se slično smjelo reći, da i između odgajatelja i pitomca mora biti određene srodnosti i u povodu toga više još slobode, da se međusobno tako reći »izaberu«, kako bi neka djelatnost bila »odgajanje« te doprla do odgojne svrhe.“ (Vuk-Pavlović, 1932, 54)

Vuk-Pavlović (1932) navodi kako središte odgoja nije niti u odgajatelju niti u odgajaniku, već u njihovom uzajamnom odnosu. A kako odgojni odnos ne može biti odnos moći, svrha i namjera istinskoga odgoja nije i ne može biti stvaranje prevlasti i moći nad odgajnikom. Dakle, odgajanje nije djelatnost koju odgajatelj provodi nad odgajnikom, nego mu smisao, sadržaj i značenje ovise jednako i o osobnosti odgajnika, i ne samo o njegovoj općoj sposobnosti i vrijednosnoj orijentaciji, nego i o njegovoj volji i spremnosti prihvatanja odgajateljske osobnosti. Odgajanje je, dakle, moguće tek tamo gdje je odgajnik spreman prihvatiti svoga odgajatelja:

„*Potreba* odgoja nalazi svoje uporište u zahtjevima vrednota, rađajući se iz duha 'budućnosti' počiva na nadindividualnome zakonu prenošenja visokih životnih dobara; neposredno se pak *pravo* na odgajanje zajedno s dužnošću s tim pravom povezanom temelji na smislu i bistvu samoga slobodno nastaloga odgojnog odnošaja.“ (Vuk-Pavlović, 1932, 55)

Stoga, ako čovjek slobodu i nove mogućnosti sluti svojim potrebama koje se trebaju iskazati kroz čovjekove moći, onda istinski emancipacijski odgoj mora osluškivati zv tih moći i mora biti usmjeren zadovoljenju čovjekovih odgojnih potreba, jer samo tako može otvarati nove mogućnosti i proširivati prostor slobode. Budući da je šutnja izraz čovjekove moći da komunicira sa svijetom, emancipacijski odgoj mora biti utemeljen u šutnji koja je otvorenost za drugog, drugačijeg. Odgajatelji dakle trebaju osluškivati potrebe onih koje odgajaju kako bi im stvorili uvjete za zadovoljenje potreba i omogućili iskazivanje moći. Stoga Polić (1990) zaključuje kako je potreban otvoreni pristup odgoju umjesto unaprijed programiranog jer je samo tako moguće uvijek iznova slijediti mogućnosti onih koji u odgoju sudjeluju, a čiji je razvoj nemoguće predvidjeti (Polić, 1990).

Emancipacija se zbiva kao raskid svih unaprijed određenih veza čovjeka i svijeta, svakog apriornog određenja čovjeka, „ona je istinski dodir prošlog i budućeg“ (Polić, 1990, 195). Budući da čovjek kao slobodno biće pripada budućnosti, emancipacija je moguća samo kao nepristajanje na to da se predodžbe prošlosti prihvate kao vizije budućnosti. Polić tvrdi da: „Ako je emancipacijski odgoj, odgoj za stvaralaštvo, a kao takav je moguć samo kao stvaralački odgoj, onda je sama mogućnost emancipacijskog odgoja utemeljena u emancipaciji, a to znači stvaralačkom samooslobođenju onih koji se odgojem bave“ (Polić, 1990, 195). Na kraju možemo zaključiti kako je emancipacijski odgoj stvaralačka odgojna samodjelatnost koja je istovremeno stvaralački samoodgoj i suodgoj svih koji u njemu sudjeluju (Polić, 1990). Važnost emancipacije naglasio je i Bognar (2002) tvrdeći da, bez razvitka i izražavanja osobnih potencijala emancipacija nema smisla i možemo reći da niti ne postoji:

„Osobni razvitak i izražavanje potencijala je pojavni oblik svakog emancipacijskog procesa. Ukoliko, unatoč mogućnostima, ne koristimo naše potencijale, odnosno ne činimo ništa kako bismo ih iskazali tada se događa isto ono što susrećemo u diskriminirajućim društvenim uvjetima, kada je njihov razvoj onemogućen i sputavan. Jasno je, dakle, kako je za emancipaciju svatko osobno odgovoran, a emancipirani pojedinci su preduvjet stvaranja tolerantnijeg i demokratičnijeg društva. Bez emancipiranih pojedinaca ne možemo govoriti o slobodnom i demokratskom društvu.“ (Bognar, 2002, 19)

Zato tek nastojanje odgajatelja na vlastitoj emancipaciji stvara uvjete emancipacijskog odgoja. Čovjeku je kao stvaralačkom i društvenom biću, kao povijesnom i samosvjesnom biću, dakle kao slobodnom biću, jedini način proizvodnje vlastitog svijeta samoupravljanje, kao suodlučivanje i sudjelovanje; kao kritičko-stvaralačko propitivanje i izmjena postojećeg; samoupravljanje kao jedinstvo teorije i prakse. „Samo tako je samoupravljanje uopće moguće i samo samoupravljajući mogući su slobodni ljudi, slobodni pojedinci u slobodnoj zajednici.“ (Polić, 1990, 202) Stoga je emancipacijski odgoj u svojoj biti odgoj za istinsko samoupravljanje, a to znači za suodlučivanje i stvaralačko sudjelovanje samoosvještavajućih subjekata. (Polić, 1990)

4.1. Mogućnosti ostvarenja umjetničkog stvaralaštva u odgoju i obrazovanju

Nakon naglašavanja korisnosti umjetničkog stvaralaštva za razvoj pojedinaca i društvene zajednice, u nastavku rada propituju se mogućnosti ostvarenja umjetničkog stvaralaštva u odgojno-obrazovnom procesu te se navode konkretni primjeri kojima se ono može ostvariti u praksi. Uključivanje umjetničkog stvaralaštva u odgojno-obrazovni

proces i njegove dobrobiti imaju još veću važnost u današnje vrijeme, ukoliko želimo kroz humanističku i stvaralačku nastavu poticati razvoj autonomnih i slobodnih pojedinaca.

„Moderna vremena traže kreativne osobe koje su u stanju odgovoriti na sve složenije zahtjeve koje društvo nameće“ (Perić, 2015,149). Stoga je jedan od najvećih izazova s kojima se susreće suvremena pedagogija omogućavanje pogodnih uvjeta za kreativno stvaralaštvo u školi, kako bi učenike pripremila za aktivan rad i djelovanje u društvu (Koludrici, Reić Ercegovac, 2010). Vrlo je velika uloga i značaj kreativnih aktivnosti koje su sastavni dio kreativnih radionica u okviru redovnog nastavnog programa, ali i u obliku izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, kojima se djeci omogućuje spoznavanje sebe i okruženja, s naglaskom na cjelovitom osobnom rastu i razvoju svakog pojedinca (Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007, 133). „Na kreativnost se gleda kao na sposobnost koja tradicionalnu i reproduktivnom znanju usmjerenu nastavu, mijenja u humanističku, stvaralačku i otvorenu“ (Koludrović, Reić Ercegovac, 2010, 427). Stoga se u suvremenoj školi kao stvaralačkoj i suradničkoj zajednici potiču sloboda i stvaralaštvo te fleksibilnost i originalnost koji se prepoznaju kao ključni elementi razvoja društva (Koludrović, Reić Ercegovac, 2010):

„Suvremena škola je stvaralačka i suradnička zajednica stvorena po mjeri učenika, s ciljem poticanja samoaktualizacije, slobode izražavanja, fleksibilnosti i originalnosti (Previšić, 1999, Glasser, 1994, Stoll i Fink, 2000, Jurić, 2007). Ona je ključni element u razvoju društva, koje promiče poticanje slobodnog i stvaralačkog mišljenja gdje su nove, neobične i originalne ideje i inovacije i više nego poželjne (Previšić, 2005, Stoll i Fink, 2000, Craft, 2003). (Koludrović, Reić Ercegovac, 2010, 427)

Nacionalni okvirni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) navodi osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, između ostaloga i kompetenciju „inicijativnost i poduzetnost – odnosi se na sposobnost pojedinca da ideje pretvori u djelo, a uključuje stvaralaštvo, inovativnost i spremnost na preuzimanje rizika te sposobnost planiranja i vođenja projekata radi ostvarivanja ciljeva“, te kompetenciju „kulturna svijest i izražavanje – odnosi se na svijest o važnosti stvaralačkoga izražavanja ideja, iskustva i emocija u nizu umjetnosti i medija, uključujući glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost. (...) Pritom je od ključne važnosti osposobljavanje učenika za razumijevanje kulturne i jezične raznolikosti Europe i svijeta te za njihovu zaštitu kao i razvijanje svijesti učenika

o važnosti estetskih čimbenika u svakodnevnomu životu.“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 17). Iz navedenoga vidimo kako se danas sve više prepoznaje značenje kreativnosti „kako za osobni rast i razvoj pojedinca, tako i uspješan razvoj svih društvenih djelatnosti pa i opstanak samog društva“ (Bognar, 2012, 9-10). No, ipak, postavlja se pitanje u kojoj mjeri se ono doista ostvaruje u odgojno-obrazovnoj praksi.

Kada se u praksi nastoji poticati kreativnost, potrebno je u obzir uzeti brojne čimbenike kao što su: učiteljeva kreativnost, učenikov stil učenja, njegove želje, mogućnosti i sposobnosti. Teškoće se javljaju i stoga što je vrlo teško ocijeniti kvalitetu kreativnog uratka, a kreativni rad zahtijeva i više vremena. Pri implementaciji željene teorije poticanja kreativnosti u kurikulum potrebno je učiteljima omogućiti prostor, vrijeme i materijale za kreativan rad, ali ih i poučavati o načinima i mogućnostima poticanja kreativnosti u svojim razredima. (Koludrović, Reić Ercegovac, 2010)

Paul E. Torrance je brojnim eksperimentima dokazivao da je moguće u nastavi poticati kreativnost, te naglašava pet principa kojima učitelji mogu poticati kreativno ponašanje učenika:

- „Uvažavati neobična pitanja
- Uvažavati maštovite i neobične ideje
- Pokazati djeci da njihove ideje imaju vrijednost
- Osigurati vrijeme u kojem se ne vrednuje
- Spojiti evaluaciju s uzrocima i posljedicama“. (Torrance, 1974, 43, prema Bognar, 2012, 16)

Kako bi se navedeno postiglo, potreban je zaokret od tradicionalnog ustrojstva škole u „otvorenu, humanističku, kreativnu zajednicu koja uči“ (Koludrović, Reić Ercegovac, 2010, 429). Ovakav fleksibilan pristup otvoren je za novitete te time može doprinijeti razvoju stvaralaštva, jer se umjesto fokusa na prijenos omogućuje promjena, a učenici koji se uče kreativnom rješavanju problema i kritičkom mišljenju, suradničkom učenju i poštivanju različitosti, mogu aktivno sudjelovati u društvu te ga svojim (su)djelovanjem mijenjati na bolje. „Na kraju krajeva, upravo o darovitim i kreativnim pojedincima ovisi razvoj i napredak ljudske vrste.“ (Huzjak, 2006, 238)

Pivac (2000, prema Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007) tvrdi da bi orijentacija škole prema budućnosti trebala biti vidljiva obogaćivanjem školskog programa koji se temelji na istraživačkom, problemskom i timsko-suradničkom učenju što znači da je nužno stvaralačko druženje i dogovaranje (učenika, učitelja i ostalih sudionika nastavnog procesa) posvetiti strategijama učenja u kojima se cjelokupni proces orijentira prema učeniku - subjektu rada. To je moguće ostvariti radioničkim radom u okviru redovne nastave, ali i u sklopu izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti, čije je glavno obilježje interdisciplinarni, konstruktivan pristup koji koristi postojeće sposobnosti i znanja razvrstavajući ih u logički proces povezivanja informacija iz okoline (Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007). Takav tip rada (prema Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007) predstavlja poticajnu aktivnost, kojoj potpuni sadržaj daju sami sudionici svojim kognitivnim motivima znatiželje i istraživanja:

„Cilj takvog rada je stvaranje sveobuhvatne slike i razvoj kreativnog načina mišljenja, pri čemu se podržava i motivira individualna sloboda svakoga u osmišljavanju samog procesa. To ukazuje na činjenicu da se ističe sam proces koji razumijeva iskustveno i doživljajno učenje o sebi, drugima i svijetu, a ne na rezultat procesa koji unaprijed ima ciljani ishod. (...) Osnovna namjera kreativnog procesa druženja (prema Bogner, Uzelac, Bagić, 1994.) je stjecanje iskustva koje stvara osjećaj samopouzdanja, vlastite vrijednosti i samopoštovanja, što je u skladu s Maslovljevom ljestvicom osnovnih potreba koja vodi do samog vrha – samoostvarenja.” (Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007, 144)

Iz navedenog se vidi kako je u ovakvom načinu rada naglasak na samom procesu, a ne krajnjem rezultatu, a razvojem kreativnog načina mišljenja podržava se individualna sloboda pojedinca u osmišljavanju samog procesa čiji je krajnji cilj samoostvarenje.

4.2. Primjer uspješnog modela poticanja kreativnosti u nastavi

Joseph S. Renzulli, autor je jednog od najpoznatijih i najuspješnijih cjelovitih modela poticanja kreativnosti u nastavi koji promiče ideje suvremene škole, „Schoolwide Enrichment Model“ (Renzulli i Reis, 1985, 1997, prema Koludrović, Reić Ercegovac, 2010), poznatog i kao „*Trijadni model obogaćivanja (Enrichment Triad Model)*“ (Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007).

Taj je model jedan od najpopularnijih pristupa izradi kurikuluma u konkretnoj uporabi kojim se djeca potiču da postanu aktivni "proizvođači" novog znanja, dok je uloga učitelja pomoći djeci u prepoznavanju okvira problema koji će biti promatran. Kako

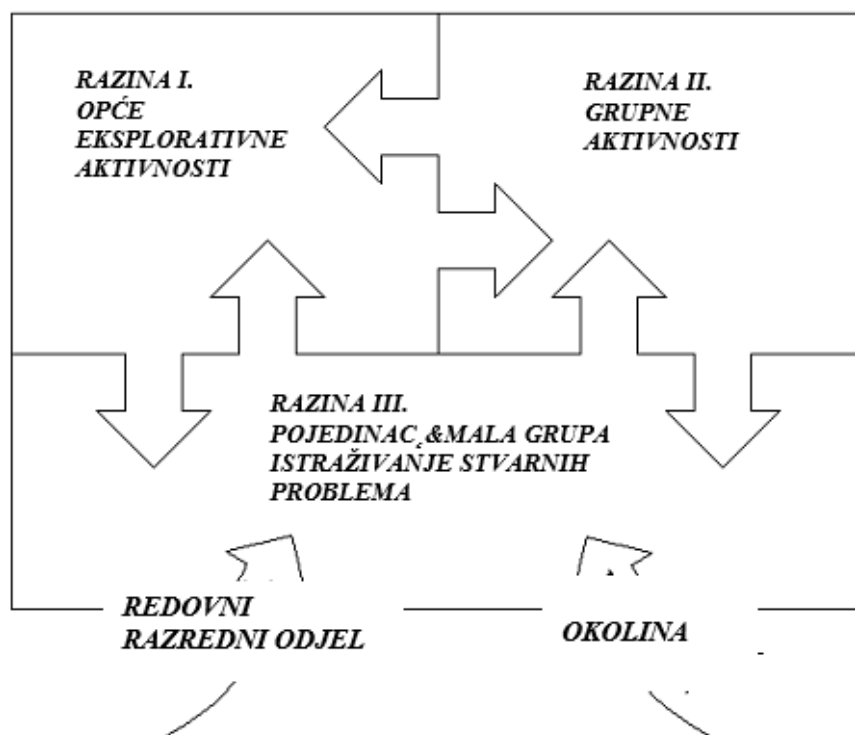
bi se program uspješno provodio, poželjno je da unutar škole postoji dobro opremljena knjižnica, te stručnjaci unutar škole ili lokalne zajednice koji će podupirati takav način učenja, a pokazao se uspješnim kod djece koja imaju snažne intrinzične motive i koja vole izazove. (Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007)

Ovaj model polazi od premise da je darovitim učenicima potrebno takvo odgojno-obrazovno okruženje koje im daje veću slobodu izbora i individualizirano poučavanje, te iako je izvorno namijenjen poticanju darovitih učenika, uspješnost njegove implementacije u poučavanju darovitih, praktičarima i znanstvenicima poslužila je kao model za primjenu suradničkog učenja i poticanja kreativnosti u svakodnevnom nastavnom procesu (Koludrović, Reić Ercegovac, 2010; Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007). “Model je osmišljen da bi poticao kreativno stvaranje, otvarajući mlade ljude prema različitim temama, područjima, djelokrugu učenja i daljnjem osposobljavanju za primjenu naprednijih sadržaja i metodologiju obučavanja prema interesnim područjima koje sami odaberu” (Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007, 139).

Renzulli predlaže da učenici prolaze kroz tri razine ili tipa obogaćenih aktivnosti prikazanih na slici 1 (*Slika 1.* J. Renzulli i S. Reis. „Trijadni obogaćeni model – The Enrichment Triad model“). Prema J. Renzulliju prve dvije razine su namijenjene svim učenicima, premda se smatra da će darovitim učenicima znatnije koristiti nego ostalim. Prva i druga razina djeci predstavljaju pripremu za uključivanje u djelatnosti treće razine, pa se u početnim razinama pažljivo promatra djetetovo ponašanje i procjenjuju njegove mogućnosti na temelju čega se obavlja odabir djece za treću razinu u kojoj mora doći do izražaja djetetova samostalnost u rješavanju problema iz nekog područja. (Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007)

Prva razina obuhvaća opće eksplorativne aktivnosti s ciljem razvoja kognitivnih i afektivnih procesa, u kojima su učenici izloženi velikom broju različitih poticaja (npr. razni dobro opremljeni *kutici interesa* u kojima djeca samostalno koriste različite audiovizualne i pisane materijale i sl.) koji se ne susreću u redovnom kurikulumu. “Druga razina uključuje rad u skupnim aktivnostima i ostvarenje ciljeva kao što su: razvoj analitičkoga, kritičkog i kreativnog mišljenja, isto kao i poticanje pozitivne slike o sebi, vrijednosnog sustava, motivacije i vještina istraživačkog rada” i na ovoj razini ona pokazuju “kreativnost, sposobnosti, izrazitu motivaciju za određeno područje ili aktivno bavljenje određenim sadržajima” (Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007, 141). Na trećoj

razini istražuju se stvarni problemi koje zanimaju darovite učenike unutar male istraživačke skupine ili samostalno, a to uključuje vježbanje znanstvene metode u kojoj učenik mora biti sposoban formulirati problem, odabrati metodu kojom će je rješavati, skupljati podatke i izraziti rezultate istraživanja, te se učenik na kraju potiče da razvije određeni gotov proizvod, rezultat svojih aktivnosti. (Pejić, Tuhtan-Maran, Arrigoni, 2007)

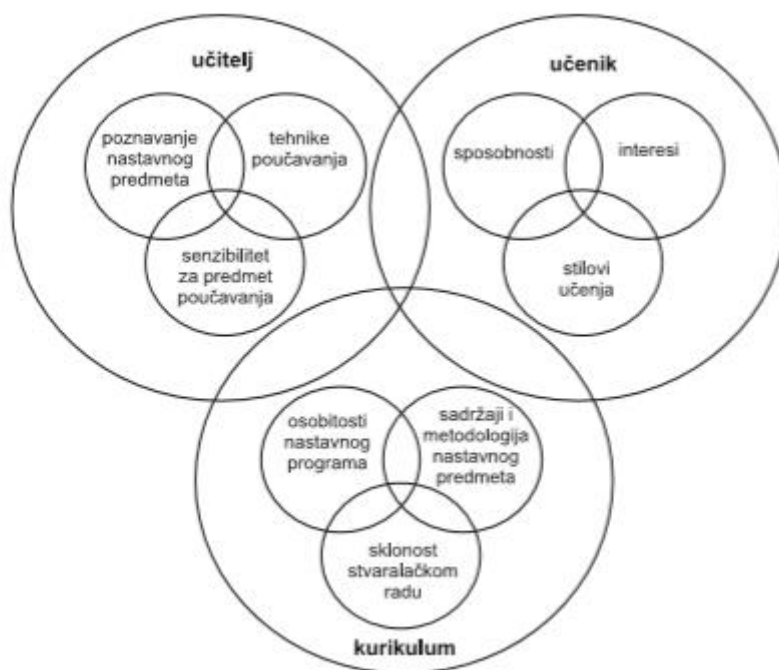


Slika 1. Prema J. Renzulli i S. Reis. „Trijadni obogaćeni model – The Enrichment Triad model“

[Izvor: Pejić, P., Tuhtan-Maran, T., Arrigoni, J. (2007) Suvremeni pristupi poticanju dječje darovitosti s kreativnim radionicama. *Magistra Iadertina*, [online], 2 (2), str. 133-149. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=33346 [25. veljače 2019.]]

Temeljne karakteristike Renzullijevog troprstenastog modela prikazane su na slici 2 (Slika 2. Troprstenasta koncepcija darovitosti u školskim uvjetima - Renzulli i Reis, 1985). Ovim se modelom ostvaruje i teorija suvremene škole shvaćene kao pripremanje pojedinca za stvarni život, bazirana na kurikulumu koji je usmjeren na poticanje stvaralaštva te podržava međupodručnu i međupredmetnu integriranost uvažavajući metodičke specifičnosti svakog nastavnog predmeta. Polazište modela je ideja prirodnog učenja jer se smatra da učenici radije uče o stvarnim i njima bliskim problemima iz prirodnog okružja, nego prema unaprijed pripremljenom planu i programu,

karakterističnima za klasičnu nastavu, koji ne uvažava njihove interese. U Renzullijevom modelu nastavni rad određuju interesi učenika te je on aktivno uključen u rješavanje problema, a naglasak je stavljen na individualizaciju rada u nastavi, gdje učitelj ima ulogu vodiča i pomagača koji nastoji ohrabrivati učenike da nauče postavljati pitanja i sami tražiti odgovore na njih. Specifičnost ovoga modela je i u tome što naglašava važnost razvijanja senzibiliteta učitelja za predmet koji poučava te važnost usavršavanja u svome radu s ciljem odabira prikladnih nastavnih tehnika u radu. (Koludrović, Reić Ercegovac, 2010)



Slika 2. Troprstenasta koncepcija darovitosti u školskim uvjetima (Renzulli i Reis, 1985).

[Izvor: Koludrović M. i Reić Ercegovac, I. (2010) Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti* [online], 12 (2), str. 427-439. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=101933 [25. veljače 2019.]

Zaključak

U ovome diplomskom radu polazi se od određenja čovjekove biti te od određivanja svrhe odgoja i obrazovanja, kako bi se opravdala tvrdnja da umjetničko stvaralaštvo vodi samoodređivanju i emancipaciji, kao i istinski odgoj, te da stoga umjetničko stvaralaštvo ima vrlo važnu ulogu unutar odgojno-obrazovnog procesa ukoliko njime želimo ostvariti osobni rast i razvoj pojedinca, a onda i napredak cjelokupnog društva.

Naime, upravo je stvaralaštvo, pa samim time i umjetničko stvaralaštvo, temeljna aktivnost kojom se čovjek potvrđuje kao ljudsko biće i u kojoj pronalazi svoju povijesnu bit i smisao (samo)djelovanjem u slobodi. S druge strane, smisao i svrha odgoja je postajanje čovjeka čovjekom, te upravo odgojnim djelovanjem usmjerenim prema budućnosti, čovjek stvaralačkim činom dolazi do slobode. Iz navedenoga možemo zaključiti kako je poticanje umjetničkog stvaralaštva u odgoju i obrazovanju vrlo opravdano, ukoliko nastojimo odgoj uskladiti sa samom biti čovjeka, te odgojem utemeljenim u umjetničkom stvaralaštvu omogućiti samoodređenje i samooslobođenje pojedinca.

Također, kako se u današnje vrijeme možemo promjene u društvu sve brže i intenzivnije, potrebno je reagirati na sve složenije zahtjeve društva, a to se postiže poticanjem razvoja kreativnosti kroz proces odgoja i obrazovanja. Pritom je vrlo velika uloga stvaralaštva u odgojno-obrazovnom procesu, čime se učenike potiče da budu fleksibilni, otvoreni i inovativni te da uz pomoć kritičkog mišljenja i kreativnog rješavanja problema odgovore na te sve složenije zahtjeve društva. Stoga na kraju, osim naglašavanja važnosti poticanja stvaralačkog izražavanja u odgoju i obrazovanju za rast i razvoj pojedinca, ali i napredak cjelokupne zajednice, ovaj rad donosi i konkretne smjernice na koji način se ono može poticati u praksi.

Literatura

Bognar, B. (2001). Pedagogija: znanost i stvaralaštvo, *Metodički ogledi* [online], 8 (2), str. 69-79. Dostupno na: https://drive.google.com/file/d/1HAaeaDOO4U-F_j1LqeCE-M2CkbMMAdRB/view [19. kolovoza 2019.]

Bognar, B. (2003). *Kritičko-emancipacijski pristup stručnom usavršavanju učitelja osnovne škole*. Magistrski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na: <https://pedagogija.net/moodle/mod/page/view.php?id=85> [19. kolovoza 2019.]

Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, [online], 22 (2), str. 9-37. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=233823 [19. kolovoza 2019.]

Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak: časopis za pedagoški teorijsku i praksu* [online], 153 (1), str. 9-20. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123304 [25. veljače 2019.]

English, A. R. (2013). *Discontinuity in learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation*. New York: Cambridge University Press.

Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti* [online], 8 (11), str. 232-238. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=41460 [25. veljače 2019.]

Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagoški istraživanja* [online], 7 (2), str. 291-305. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174481 [25. veljače 2019.]

Kangrga, M. (1984). *Praksa-vrijeme-svijet*. Beograd: Nolit.

Koludrović M. i Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti* [online], 12 (2), str. 427-439. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=101933 [25. veljače 2019.]

Kudláčová, B., Rajskey, A. (2019). *Education and „Pädagogik“: Philosophical and Historical Reflections*. Bratislava: Veda.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2011. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf [19. kolovoza 2019.]

- Pejić, P., Tuhtan-Maran, T., Arrigoni, J. (2007). Suvremeni pristupi poticanju dječje darovitosti s kreativnim radionicama. *Magistra Iadertina*, [online], 2 (2), str. 133-149. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=33346 [25. veljače 2019.]
- Perić, B. (2015). Kreativnost u nastavi. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* [online], 61 (1), str. 145-151. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=224204 [25. veljače 2019.]
- Polić, M. (1990). *E(ro)tika i sloboda: Odgoj na tragu Marxa*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Polić, M. (1997). *Čovjek-odgoj-svijet: Mala filozofijskoodgojna razložba*. Zagreb: Kruzak.
- Polić, R. (2003) Odgoj i okolica. *Metodički ogledi, časopis za filozofiju odgoja*, [online], 10 (2), str. 25-37. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=9547 [26. veljače 2019.]
- Solomanji I., Bogнар, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola* [online], 54 (19), str. 87-94. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/search/?show=results&stype=1&c%5B0%5D=article_search&t%5B0%5D=kreativnost+u+osnovno%C5%A1kolskim+uvjetima [1.kolovoza 2019.]
- Tatarkjevič, V. (1980). *Istorija šest pojmova: umetnost, lepo, forma, stvaralaštvo, podržavanje, estetski doživljaj*. Beograd: Nolit.
- Vuk-Pavlović, P. (1932). *Ličnost i odgoj*. Zagreb: Tipografija d.d.
- Vuk-Pavlović, P. (1939). *Uzgoj, odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Napredak.
- Zovko, J. (2014). Obrazovanje u kontekstu Hegelove „druge prirode“. *Acta Iadertina* [online], str. 83-94. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=280176 [18.kolovoza 2019.]